

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel Teixeira Valente

**Participação das crianças com perturbação
do espectro do autismo, nas salas
do pré-escolar: Perspetivas de educadores
do ensino regular e da educação especial**

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel Teixeira Valente

**Participação das crianças com perturbação
do espectro do autismo, nas salas
do pré-escolar: Perspetivas de educadores
do ensino regular e da educação especial**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Intervenção Precoce

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Ana Paula da Silva Pereira

outubro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Isabel Teixeira Valente

Endereço Eletrónico: anavalente22hotmail.com

Telefone: 913605413

Número de Cartão de Cidadão: 14577404

Título da dissertação:

Participação das crianças com perturbação do espectro do autismo, nas salas do pré-escolar: Perspetivas de educadores do ensino regular e da educação especial.

Orientadora: Doutora Ana Paula da Silva Pereira

Ano de Conclusão: 2017

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Especial – Área de Especialização em Intervenção Precoce

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, __/__/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de investigação só foi possível graças à ajuda e ao apoios de várias pessoas que direta ou indiretamente prestaram o seu contributo e, às quais, não posso deixar de prestar o meu reconhecimento e gratidão.

Primeiramente, gostaria de agradecer à Doutora Ana Paula da Silva Pereira, minha Orientadora, pelas sugestões, palavras de incentivo e pela disponibilidade e apoio constante ao longo da realização do estudo.

Agradeço, igualmente, aos docentes do Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce, da Universidade do Minho, por todos os ensinamentos transmitidos ao longo do primeiro ano do Mestrado, pela disponibilidade sempre prestada ao longo de cada Unidade Curricular e por fomentarem em mim a vontade incessante de pesquisar e de procurar adquirir novos conhecimentos sobre a Intervenção Precoce e sobre a área da Perturbação do Espectro do Autismo.

Aos meus queridos pais, a quem devo tudo o que sou. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, em todas as fases da minha vida. Muito obrigada por toda a paciência, ajuda, conforto e por todas as palavras de encorajamento.

A ti, minha mana, por todos os conselhos, mas principalmente por seres o exemplo de força e determinação que tento seguir. Obrigada por toda a ajuda que me deste e pela tua constante preocupação ao longo deste meu caminho.

À minha família que direta ou indiretamente contribuiu com palavras de encorajamento e apoio ao longo do meu percurso.

Aos meus queridos avós, tanto os que ainda cá estão como os que já partiram, pelos valores transmitidos ao longo de toda a minha vida. A ti, meu querido Avozinho, que apesar de não estares cá irás ser, sempre, a minha força, inspiração e um dos motivos para eu nunca desistir!

A todos os meus amigos e a ti, Pedro, pelo apoio, carinho, compreensão e por toda a força que sempre me deste para nunca desistir.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Este estudo tem como finalidade contribuir para aprofundar o conhecimento e a compreensão das perspectivas dos educadores do Ensino Regular (ER) e educadores da Educação Especial (EE) acerca da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), dos benefícios e dificuldades inerentes a esse processo de inclusão.

Com esse intuito, o presente estudo adota uma metodologia qualitativa, através da realização de entrevistas semiestruturadas junto de seis educadores do ER e dois educadores da EE, com experiência de, pelo menos 1 ano, na inclusão de crianças com PEA, no Distrito de Vila Real.

Globalmente, as perspectivas dos participantes permitem concluir a notória importância dada à inclusão de crianças com PEA nas salas do pré-escolar. Todos os participantes consideram que a inclusão das crianças com PEA, nas salas do pré-escolar, se traduz num benefício mútuo, para as crianças com PEA e sem PEA.

Porém, a totalidade dos participantes referiu a existência de dificuldades no processo de inclusão das crianças com PEA, nas salas do pré-escolar, devido à falta de formação dos educadores do ER; à falta de recursos humanos e materiais e ao nível da frequência dos apoios da Educação Especial/Intervenção Precoce.

Os participantes referiram, ainda, que utilizam, preferencialmente o apoio de pares como estratégia promotora da participação de crianças com PEA nas atividades e rotinas do pré-escolar.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Inclusão; Participação.

ABSTRACT

The purpose of this study is to contribute to deepening the knowledge and understanding the perspectives of the educators of the Regular Education (RE) and Special Education (EE) on inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) of the benefits and difficulties inherent to this inclusion process.

With this intention, the present study assume a qualitative methodology, through semi-structured interviews with six RE educators and two educators with at least 1 year of experience in the ASD, in the District of Vila Real.

Overall, the participants' perspectives allow us to conclude the notorious importance to the inclusion of children with ASD in preschool rooms. All the participants consider that the inclusion of children with ASD, in preschool rooms, is mutually beneficial for children with ASD and without ASD.

However, a totality of participants concerning the existence of difficulties process of inclusion of children with ASD in pre-school rooms, due to the lack of training of ER educators; lack of human and material resources and frequency of Special Education / Early Intervention support.

The participants also indicated that they use, preferably, the support of as a promoting strategy for the participation of children with ASD in the activities and pre-school routines.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Participation.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii

INTRODUÇÃO.....	13
Formulação do Problema.....	14
Finalidade do Estudo.....	16
Importância do Estudo.....	16
Organização da Dissertação.....	17

CAPÍTULO I – INCLUSÃO DA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO PRÉ-ESCOLAR.....19

1. A Perturbação do Espectro do Autismo.....	19
1.1. Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo.....	19
1.1.1. Comunicação Social.....	21
1.1.2. Comportamentos e Interesses Repetitivos.....	24
2. Inclusão: conceito, princípios e benefícios.....	25
3. Conceito de participação e envolvimento: aproximações e diferenciações.....	29
3.1. Linhas de investigação e evidências da promoção da participação de crianças com PEA no pré-escolar.....	33

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....37

1. Opção Metodológica.....	37
2. Finalidade e Objetivos de Investigação.....	39
3. Desenho da Investigação.....	39
3.1. Participantes.....	39
3.2. Instrumento de Recolha de Dados.....	40
3.3. Procedimento de Recolha de Dados.....	42
3.4. Critérios de Confiança.....	43
3.5. Procedimento de Apresentação dos Dados.....	44

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	47
1. Perspetivas dos Participantes.....	47
Educadora Lia.....	47
Professora Lúcia.....	49
Educadora Anabela.....	54
Educadora Laila.....	56
Educadora Mariana.....	60
Educadora Susete.....	63
Professor Joaquim.....	65
Educadora Tatiana.....	67
 CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	 73
1. Perspetiva sobre os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.....	73
2. Perspetivas sobre as dificuldades da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.....	74
3. Perspetivas sobre a importância da participação das crianças com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar.....	76
3.1. Estratégias promotoras da participação da criança com PEA.....	77
 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 81
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 87
 ANEXOS.....	 105
 ANEXO A: AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO.....	 107
 ANEXO B: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	 109
 ANEXO C: GUIÃO DA ENTREVISTA.....	 111

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Critérios de Diagnóstico, segundo o DSM-5.....	20
Quadro 1a. Critérios de Diagnóstico, segundo o DSM-5 (continuação).....	21
Quadro 2. Benefícios da inclusão para crianças, comunidades e famílias no pré-escolar.....	27
Quadro 2a. Benefícios da inclusão para crianças, comunidades e famílias no pré-escolar (continuação).....	28

INTRODUÇÃO

A PEA é uma perturbação do sistema nervoso central caracterizada por dificuldades ao nível da comunicação social e pela existência de atividades e comportamentos repetitivos e estereotipados (Wing, Gould, & Gillberg, 2011). A PEA afeta a forma como a criança observa e compreende o mundo à sua volta (Ferreira, 2011).

A escola inclusiva proporciona interação entre todos e permite que as capacidades das crianças com PEA sejam aumentadas e as suas limitações ou dificuldades diminuídas (Correia, 2008; Cunha, 2009; Gracioli & Bianchi, 2014; Horwath, Hodgkiss, Kalyva, & Spyrou, 2011; Lopes, Correia, & Aguiar, 2016; Sanches & Teodoro, 2007; Wall, 2010). Quanto mais cedo a criança com PEA for incluída, mais cedo estaremos a promover e a potenciar as suas capacidades (Cunha, 2009; Gracioli & Bianchi, 2014).

Contudo a inclusão das crianças com PEA não passa apenas pela sua colocação na sala do pré-escolar, é necessário criar condições para que esta consiga participar e experienciar vivências e aprendizagens, tal e qual como os seus pares com desenvolvimento típico (DT).

Ao longo do nosso percurso de formação de base, na área da Psicomotricidade, a PEA sempre nos suscitou interesse, graças à vasta gama de características que cada criança pode apresentar. Assim, o modo como estas crianças são incluídas no pré-escolar, as barreiras existentes nesse processo, os benefícios tanto para a criança com PEA como para os seus pares com DT, bem como questões relacionadas com a participação das crianças com PEA nas atividades e rotinas do pré-escolar, sempre nos levaram a questionar e procurar quais as estratégias utilizadas pelos profissionais que trabalham com estas crianças e que surtem efeitos positivos na sua aprendizagem.

No mestrado em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce (IP), a Unidade Curricular de Inclusão e Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor ao focar-se nos temas de inclusão das crianças com PEA nas salas do pré-escolar, bem como nas suas vantagens, permitiu que surgisse, ainda mais interesse e curiosidade pela questão da inclusão destas crianças no contexto pré-escolar, bem como as possíveis estratégias implementadas que seriam recomendadas.

O presente estudo procura entender a perspetiva de educadores ER e educadores da EE, com experiência no trabalho com crianças com PEA, sob o modo como promovem a participação destas crianças nas rotinas e dinâmicas das suas salas do pré-escolar, uma vez que cabe a estes profissionais adotar estratégias que incluam tanto a criança, a família,

os profissionais, os seus pares, como as futuras transições necessárias para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Mota, Carvalho, & Onofre, 2003; Wall, 2010).

Formulação do problema

Hoje em dia, os investigadores assumem que a prevalência de casos de PEA tem vindo a aumentar ao longo das últimas décadas (Klin, 2006; Silva, & Mulick, 2009). Este facto pode ser explicado graças a uma maior sensibilidade no diagnóstico e a um crescente desenvolvimento dos vários instrumentos, tornando-se cada vez mais precisos no processo de diagnóstico da PEA. Calcula-se, portanto, que aproximadamente um milhão de indivíduos na União Europeia esteja diagnosticado com PEA (Peña, 2004). Estudos internacionais estimam que uma em cada 150 crianças (Kogan *et al.*, 2009; Stevens *et al.*, 2007) ou uma em cada 100 crianças (Charman *et al.*, 2011) possam apresentar um diagnóstico de PEA. Este facto pode estar associado no entender de Lima (2012) com o aumento da consciência dos pais sobre a existência da PEA, facilitando, desta forma a definição dos critérios de diagnóstico; com o aumento do conhecimento dos profissionais que trabalham com a PEA; e com o surgimento de mais instrumentos destinados ao rastreio e diagnóstico.

Apesar do aumento verificado nos casos de PEA, os investigadores não conseguem compreender este aumento reflete efetivamente um crescimento do número de casos, ou se o número de casos se deve à ampliação dos critérios de diagnóstico, que levou à inclusão de mais casos no espectro (Coury, & Nash, 2003; Klin, 2006; Silva, & Mulick, 2009). Neste sentido, tem-se vindo a discutir sobre a importância da criação de procedimentos eficazes para apoiar as crianças com PEA nas salas de educação regular, tendo como objetivo o seu sucesso nos ambientes educacionais inclusivos (Horrover, & Dunlap, 2001).

Uma das medidas adotadas no apoio das crianças com PEA e outras necessidades educativas especiais (NEE) consiste na sua inclusão em ambientes designados como inclusivos. O objetivo do ambiente inclusivo é garantir que todas as crianças possam receber uma educação adequada às suas necessidades numa sala de educação regular, juntamente com os seus pares sem NEE (Mastropieri, & Scruggs, 2000). A inclusão traz benefícios para todas as crianças, com e sem NEE (Dybvik, 2004).

São vários os estudos realizados acerca da temática dos benefícios da inclusão para as crianças com PEA, em contexto pré-escolar. Um dos exemplos que poderemos destacar é um estudo realizado em Israel, onde os resultados permitiram concluir que as crianças com PEA ao estarem nas salas com crianças com DT apresentavam ganhos a nível do comportamento social. O mesmo estudo concluiu que quando as crianças com PEA só conviviam com crianças com o mesmo tipo de perturbação, os ganhos ao nível do comportamento social não eram verificados (Harrower, & Dunlap, 2001).

A investigação também se tem preocupado em encontrar respostas ao nível dos modelos e das estratégias que possibilitem o aumento da autonomia e dos níveis de envolvimento e interação entre as crianças com e sem PEA (Harrower, & Dunlap, 2001).

Neste sentido, o nosso estudo procura contribuir com um conjunto de respostas eficazes relativamente ao modo como se pode promover a participação das crianças com PEA nas salas do pré-escolar, analisando para isso, as perspetivas de educadores do ER e da EE.

Segundo Boutot e Bryant (2005) uma criança está socialmente incluída quando se encontra visível para os seus pares (impacto social), quando é alguém com quem os seus pares desejam passar tempo (preferência social) e quando pertence a uma rede de amigos que passam tempo em conjunto (afiliação a uma rede social). Contudo, para que a inclusão seja benéfica no caso da PEA é necessário que o contexto escolar se adapte à criança, ou seja, às suas necessidades, dificuldades e potencialidades (Correia, 2008; Gracioli, & Bianchi, 2014).

Tal como afirma Cunha (2009)

E como se faz a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando nos nossos esforços e sonhos. (p.101)

Ao incluir uma criança com PEA numa sala do pré-escolar é necessário que se garanta a sua participação nas atividades e rotinas. A participação é um direito fundamental da criança, já que permite que ela seja ouvida e que as suas opiniões e preferências sejam consideradas (Horwath, Hodgkiss, Kalyva, & Spyrou, 2011; Lopes, Correia, & Aguiar, 2016). Contudo é importante que para se garantir a participação das crianças, todas as condições e adaptações necessárias sejam levadas em consideração. É

necessário, por isso, que os educadores/professores conheçam os vários tipos de NEE e que a escola disponha de recursos humanos e materiais de qualidade para acompanhar e ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades (Connor, & Ferri, 2007; Hegarty, 2001; Hodge *et al.*, 2002; UNESCO, 1994).

Muitas são as perspectivas para promover a participação das crianças com PEA em ambientes inclusivos e todas elas são um complemento importante para a aprendizagem da criança, bem como para que se entenda os benefícios que a criança com PEA tem ao longo do tempo enquanto elemento participante com plenos direitos, relativamente à sua participação na sala do pré-escolar. Assim, este estudo de investigação procura compreender e compilar as perspectivas dos educadores no sentido de encontrar respostas eficazes para a temática em estudo.

Finalidade do Estudo

Ao longo da elaboração deste estudo pretendemos analisar e compreender o modo como se promove a participação de crianças com PEA nas salas do pré-escolar, segundo as perspectivas de educadores do ER e da EE. Neste sentido, propusemo-nos a dar resposta aos seguintes objetivos:

1. Analisar e compreender os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar;
2. Analisar e compreender as dificuldades no processo de inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar;
3. Analisar e compreender como é potenciada a participação da criança com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar.

Importância do Estudo

A nível nacional, apesar de existirem vários os estudos que abordam a inclusão das crianças com PEA nos vários níveis de ensino, bem como a definição de estratégias promotoras da inclusão destas crianças nos contextos de ER, são ainda escassos os estudos que aliam as perspectivas dos profissionais a questões da participação ativa das crianças com PEA nas atividades e rotinas do pré-escolar (Lopes, Correia, & Aguiar, 2016; Sanches & Teodoro, 2006)

No domínio social e educacional, este estudo tem relevância por permitir que os profissionais que diariamente acompanham crianças com PEA, nas suas salas do pré-escolar, possam lidar e ajudar de uma forma mais positiva essas crianças a atingir os objetivos propostos para o seu nível de desenvolvimento. Para além desse aspeto, este estudo tem, ainda, relevância por continuar a promover a inclusão destas crianças nos grupos de ensino pré-escolar.

No domínio institucional, este estudo tem relevância por permitir que a liderança consiga ajudar os profissionais no processo de inclusão e participação destas crianças ao longo do seu percurso no pré-escolar. Para isso, os diretores terão de criar condições humanas e materiais, apostar na formação do seu pessoal docente e auxiliar, para colmatar as dificuldades verificadas ao longo desse processo.

No domínio científico, espera-se que este estudo permita compreender o modo como a inclusão está a ser potenciada, as dificuldades que os profissionais encontram diariamente no seu trabalho, bem como as estratégias que consideram eficazes para promoverem a participação das crianças com PEA nas escolas do pré-escolar.

Organização da Dissertação

O presente trabalho de investigação, intitulado *Participação das crianças com perturbação do espectro do autismo, nas salas do pré-escolar: Perspetivas de educadores do ensino regular e da educação especial*, está organizado em quatro capítulos.

O *primeiro capítulo* corresponde ao enquadramento teórico desta dissertação e encontra-se dividido em três subcapítulos.

O primeiro subcapítulo, denominado *A Perturbação do Espectro do Autismo*, corresponde à definição e contextualização da PEA, relativamente ao seu diagnóstico e características, tendo como base o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na sua versão 5. Adicionalmente serão descritos alguns sinais de alerta verificados logo após o nascimento e até à fase da adolescência.

No segundo subcapítulo, denominado *Inclusão: conceitos, princípios e benefícios* serão contextualizados conceitos, princípios e benefícios da inclusão das crianças com PEA e das restantes crianças com DT nas salas do pré-escolar. Adicionalmente, serão apresentadas algumas diretrizes que deverão constar nos programas de inclusão das crianças com PEA e outras NEE.

O último subcapítulo, denominado *Conceito de participação e envolvimento: aproximações e diferenciações*, corresponde à caracterização dos conceitos de envolvimento e participação, de acordo com perspectivas de autores que os distinguem e que os assemelham. Posteriormente, será contextualizado o conceito de Participação, conceito esse de destaque ao longo do presente estudo. No fim deste, serão enunciadas algumas linhas de investigação e evidências da promoção da participação de crianças com PEA no pré-escolar, utilizando autores de referência e estudos com resultados relevantes para a nossa investigação.

No *segundo capítulo* explicita-se a metodologia utilizada ao longo da investigação. Como tal, primeiramente, é efetuada uma descrição e fundamentação da metodologia em uso, a metodologia qualitativa. Posteriormente, serão descritos, de modo mais pormenorizado o desenho do estudo, apresentando-se os participantes, o instrumento de recolha de dados (entrevista semiestruturada) e a técnica de análise de conteúdo realizada, bem como os procedimentos desenvolvidos com o objetivo de assegurar a qualidade científica deste estudo.

O *terceiro capítulo* corresponde à *Apresentação dos Dados*, no qual serão expostas e descritas as perspectivas individuais de cada um dos participantes deste estudo.

O *quarto capítulo*, denominado por *Discussão dos Dados*, corresponde à apresentação do cruzamento dos dados das perspectivas dos vários participantes, tendo por base as categorias de análise definidas e discutindo os resultados encontrados nas perspectivas à luz da literatura e dos resultados científicos encontrados na pesquisa efetuada.

Por último, serão apresentadas as principais conclusões retiradas do trabalho de investigação, abordando, também, as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações nesta área de investigação.

CAPÍTULO I – INCLUSÃO DA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO PRÉ-ESCOLAR

1. A Perturbação do Espectro do Autismo

1.1.Diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo

A PEA constitui-se como uma perturbação do desenvolvimento que afeta a forma como a criança vê e compreende o mundo à sua volta, isolando-a ou dificultando o seu contacto social (Oliveira, 2009). Ao longo deste subcapítulo serão abordadas as características e os critérios de diagnóstico inerente à PEA.

Para Oliveira (2009), logo após o nascimento a criança com PEA apresenta um conjunto de características, os denominados sinais de alerta. As características mais comuns são a ausência de choro, o não reagir à presença da mãe, o não responder a sorrisos, o não mostrar interesse por objetos, o tornar-se rígido quando é pegado ao colo e o atraso ou até mesmo ausência de vocalizações iniciais (Oliveira, 2009).

Entre os seis e os doze meses, a maioria das crianças com características de PEA rejeitam a introdução de alimentos sólidos, apresentam dificuldade em sentar-se ou em gatinhar, não demonstram afeto, apresentam dificuldades na articulação de palavras simples, não apontam para objetos, não demonstram interesse por jogos sociais, podem apresentar-se como sendo crianças hipertónicas ou hipotónicas (Oliveira, 2009).

Por volta dos doze meses estas crianças começam a demonstrar um interesse obsessivo por determinado objeto. Além desse comportamento apresentam, ainda, comportamentos estereotipados e repetitivos. A partir dos vinte e quatro meses, estas crianças começam a evidenciar problemas tanto a nível da comunicação verbal como não-verbal. Para além destas características, começam, também, a ter uma tendência para se isolar e para usar padrões repetitivos de linguagem (invertem componentes das frases) (Oliveira, 2009).

Oliveira (2009) descreve, ainda, que entre os dois e os cinco anos os comportamentos das crianças com PEA se tornam mais evidentes. A criança pode não conseguir falar ou se falar pode usar a ecolália ou a inversão de pronomes. Quando existe a presença de fala na criança esta não é utilizada para comunicar.

Ornitz (1983), citado por Fernandes (2010), destaca que entre os dois e os três anos estas crianças apresentam, ainda, outras características, tais como: usar a mão do adulto para comunicar, ser intolerante a novos jogos, procurar determinadas estimulações

sensoriais (como por exemplo, ranger os dentes, esfregar e arranhar superfícies, fitar fixamente em detalhes visuais, entre outros) e começam a ter determinadas particularidades motoras (andar em pontas dos pés, bater palmas, balançar a cabeça, girar em torno de si mesmo).

A partir dos seis anos até à adolescência os comportamentos, apesar de poderem ser melhorados, na verdade nunca desaparecem totalmente (Oliveira, 2009).

Em 2013, com a publicação do DSM-5, surge uma nova proposta de diagnóstico diferente da anteriormente publicada, DSM-IV. Com esta nova proposta deixam de existir as perturbações globais ou pervasivas do desenvolvimento, passando o conceito a designar-se de Perturbação do Espectro do Autismo (Filipe, 2012). Não são reconhecidas diferentes categorias de diagnóstico, mas sim uma variação de carácter mais ou menos continuado de perturbações, onde se encontram definidos especificadores, de acordo com o apoio que a pessoa necessita nas suas atividades diárias (Reis, Pereira, & Almeida, 2016). Outras alterações que importa realçar é a redução da tríade de incapacidades, para apenas dois critérios. Assim, segundo esta nova designação os critérios: “défices de interação social” e “défices de comunicação” passam a ser englobados num único critério, com a designação de “défices na comunicação social” (Filipe, 2012).

Segundo o DSM-5 (APA, 2013) para que uma criança seja diagnosticada com PEA é necessário que preencha os seguintes critérios de diagnóstico expostos nos quadros 1 e 1a.

Quadro 1- Critérios de Diagnóstico, segundo o DSM-5 (APA, 2013).

- | |
|---|
| <p>A. Défices persistentes na comunicação social, observáveis em vários contextos, que não são atribuídos a atrasos do desenvolvimento em geral e manifestam-se em todos os seguintes três:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Défices na reciprocidade socio-emocional; que pode variar desde uma abordagem social anormal e falhas na capacidade normal de conversar, passando por uma reduzida partilha de interesses, emoções e afetos, até uma ausência total para tomar a iniciativa de interação social;2. Défices no comportamento de comunicação não-verbal utilizados na interação social; que varia desde uma interação pobre entre a comunicação não-verbal e a comunicação verbal, passando por anomalias no contacto ocular e na expressão corporal, ou défices na compreensão e no uso da comunicação não-verbal, até uma total ausência de expressão facial ou de gestos;3. Défices no estabelecimento e manutenção de relações sociais ajustadas ao nível de desenvolvimento, que varia desde dificuldades em ajustar o seu comportamento em diferentes contextos, passando por dificuldades em participar em atividades de jogo simbólico e em fazer amigos, até uma aparente ausência de interesse pelas pessoas que o rodeiam. |
|---|

Quadro 1a - Critérios de Diagnóstico, segundo o DSM-5 (APA, 2013). (continuação)

B. Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritivas e repetitivas , que se manifestam, pelo menos em dois dos seguintes aspectos: <ol style="list-style-type: none">1. Discurso repetitivo ou estereotipado, movimentos motores ou manipulação de objetos;2. Adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamento verbal e não-verbal ou resistência excessiva à mudança;3. Interesses fixos, altamente restritos, que são desadequados na intensidade ou no foco.4. Híper ou hiper-reactividade sensorial ou interesse invulgar por aspetos sensoriais da envolvente.
C. Os sinais devem estar presentes ao longo das primeiras etapas do desenvolvimento, mas podem não se manifestar completamente até que as solicitações sociais excedam o limite das suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias ao longo da vida.
D. O conjunto dos sintomas limitam e incapacitam o funcionamento no dia-a-dia, ou seja, os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas sociais, ocupacionais ou outras áreas importantes de funcionamento das pessoas.
E. Os distúrbios não são explicados por uma deficiência cognitiva ou por um atraso global do desenvolvimento.

Seguidamente são apresentados de forma mais pormenorizada e fundamentada as alterações que constam nas duas áreas definidas no diagnóstico de PEA, segundo o DSM-5 (APA, 2013).

1.1.1. Comunicação Social

Por meio da comunicação e da linguagem expressamos os nossos sentimentos, ideias, pensamentos e captamos mensagens transmitidas pelas outras pessoas, o que nos ajuda a construir relações com o meio que nos rodeia. Para que a linguagem seja usada como meio de comunicação e interação social é necessário que o processo de comunicação seja feito por dois agentes (um emissor e um recetor). Além disso é necessário que haja uma intenção para comunicar, sendo o requisito fundamental a existência da comunicação que pressupõe necessariamente a linguagem (forma de construção e de representação de mensagens), num determinado contexto (Ruiz & Ortega 1997). Porém, o ato de comunicar não é um processo linear onde existe sempre uma troca de mensagens de um agente para outro. Comunicar é muito mais que isso, é um processo dinâmico e interativo onde está implícito o uso de um meio de comunicação bem como o uso de regras que podem ser implícitas ou explícitas, onde tanto um como o outro agente

podem não possuir o seu domínio completo (Callahan, Gills, Romanczyk, & Mattson, 2011).

Podemos considerar a comunicação e a interação social como dois conceitos que se encontram associados mutuamente, sendo muito difícil caracterizar cada um deles em separado, pois sem comunicação há pouca interação e sem interação o ato de comunicar torna-se bastante limitado. Para Hewitt (2006), a capacidade para comunicar não é simples, mas sim bastante complexa, uma vez que não chega ter-se apenas o conteúdo para comunicar, é necessário, também, que exista contacto visual, expressão facial e linguagem corporal. Posto isto, as pessoas com esta perturbação, como têm problemas ao nível da comunicação verbal, não-verbal, o ato de comunicar pode tornar-se bastante complicado, pois ou não conseguem comunicar ou, então, revelam poucas manifestações comunicativas, ou então comunicam de forma inadequada.

Os problemas de comunicação surgem desde cedo nas crianças com PEA, podendo ser observados em situações diárias, como por exemplo quando a criança não é capaz de pedir, apontando para o objeto; outro exemplo pode ser quando a criança não toma iniciativa na interação social ou então quando raramente partilha os seus interesses com os outros (Farrel, 2008; Jordan, 2000).

Autores como Reis, Pereira, e Almeida (2016) afirmam que a PEA se caracteriza por um conjunto de manifestações significativas em duas áreas relacionadas entre si: a interação social e a comunicação/linguagem. Estas limitações tornam-se evidentes em alguns comportamentos diários, como por exemplo: quando não procuram a atenção partilhada; não manifestam novas intenções ou sentimentos, entre outros. Dado que estas limitações se interligam entre si, o ato de fazer uso da linguagem com fins sociais torna-se mais complicado. Os mesmos autores acrescentaram que as dificuldades ao nível de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, tornam o ato de comunicar um desafio maior.

Montgomery *et al.*, (2016) consideram que o facto da criança com PEA exibir dificuldades na capacidade de usar a linguagem como meio final de comunicação social indica que um dos seus problemas reside na linguagem pragmática, ou seja, em usar a linguagem num ambiente social. O que, por sua vez, significa que a criança tem dificuldade em entender as interações e os estados mentais das outras pessoas, logo não consegue ou releva dificuldade ao nível da reciprocidade social.

O desenvolvimento de habilidades de atenção conjunta encontra-se intimamente relacionado com o desenvolvimento tardio da linguagem (Walden *et al.*, 2008). Walden

et al., (2008) defendem que a capacidade de exercer a atenção conjunta deve ser considerada como essencial para a aprendizagem da linguagem, pois se a criança demonstrar ter a capacidade de reter e selecionar as informações transmitidas pelas pessoas que a rodeiam, terá maior facilidade para se concentrar em aspetos mais importantes recorrentes das situações com que se vai deparando diariamente.

A atenção conjunta irá possibilitar uma associação entre as palavras que são faladas e os seus referentes, nomeadamente objetos e acontecimentos. Assim, quando a criança demonstra dificuldades em partilhar a atenção conjunta refletir-se-á numa incapacidade de processar aquisições sociais o que, por sua vez, leva ao comprometimento de todo o processo de aquisição da linguagem (Walden *et al.*, 2008).

As crianças com PEA não revelam, somente, problemas ao nível da linguagem, revelam, também, problemas ao nível da comunicação, nomeadamente ao nível da comunicação não-verbal. Estas dificuldades são observáveis não apenas ao nível da compreensão, no que diz respeito ao processamento da informação verbal e não-verbal, mas também ao nível da expressão pelo uso do gesto natural, do gesto codificado e da palavra para entrar em comunicação com o outro (Caldeira da Silva *et al.*, 2003 citados por Reis, Pereira & Almeida, 2016).

Cumulativamente Klin (2006) foca-se sobre um aspeto muito importante que determina o comportamento social. Para este autor quanto maior for o comprometimento cognitivo, maior será a tendência da pessoa com PEA em se isolar, levando a que tenha mais dificuldades em compreender as interações sociais.

Como referido anteriormente, as dificuldades em comunicar conduzem a outro tipo de comportamentos, tais como agressividade, birras, choro e autoagressividade (Oliveira, 2009).

Visto que estas crianças apresentam bastantes dificuldades ao nível da comunicação social, torna-se necessário que lhes sejam fornecidas oportunidades de interação (Oliveira, 2009).

Jordan (2000) conclui que se torna necessário construir canais de comunicação com as pessoas com esta perturbação que podem ser mais ou menos universais, dado que o objetivo final é abrir a possibilidade da criança interagir com as pessoas que a rodeiam, para que os canais que ela já possui não se tornem incompreensíveis, o que poderá trazer danos físicos graves que são observados quando essas crianças estão num estados de auto e hétero agressividade e não se conseguem expressar.

1.1.2. Comportamentos e Interesses Repetitivos

No que diz respeito à PEA ainda não é evidente se a falta de flexibilidade nos comportamentos destas crianças advém de um défice marcado nas competências sociais e comunicativas ou se poderá estar relacionado com a origem dos défices (Cashin & Baker 2009). Porém, o que se torna claro é que esta população apresenta um leque restrito e repetitivo de interesses, de atividades e em alguns casos a presença de comportamentos estereotipados (APA, 2002).

Relativamente aos comportamentos repetitivos, Moraes (2004) refere a existência de dois tipos: (1) os comportamentos repetitivos simples; e (2) os comportamentos repetitivos complexos e interesses repetitivos. De acordo com a mesma autora, dentro dos comportamentos repetitivos simples encontram-se os movimentos discinéticos e estereotipados, os tiques, a manipulação repetitiva de objetos e as formas repetidas de auto-mutilação. De todos os referidos anteriormente, os movimentos estereotipados são aqueles que demonstram ser os mais retratados em estudos, dado que se consideram serem os mais fáceis de observar e quantificar (Moraes, 2004).

No que diz respeito a evidências de discinesias, tiques ou até a comportamento auto-mutilatório repetitivo não existem dados que permitam concluir que estes comportamentos sejam prevalentes, severos ou até mesmo característicos da criança com PEA (Moraes, 2004).

No que concerne aos comportamentos repetitivos e interesses restritivos, verifica-se a inexistência de estruturação nos estudos de investigação até agora desenvolvidos, dada a dificuldade em avaliar e quantificar os mesmos (Moraes, 2004).

Além deste tipo de comportamentos descritos, os indivíduos com PEA podem apresentar no seu leque restrito de interesses a obsessão, que poderá aparecer como uma maneira de conseguirem mediar a ansiedade (Tuchman & Rapin, 2009). A obsessão pode desencadear-se tanto em crianças que apresentam um quociente de inteligência dentro de padrões considerados normais, como naquelas que o quociente intelectual está acima da média. Por norma, as obsessões são associadas a temas, assuntos, objetos, e são comuns por volta dos 3/4 anos de idade (Siegel, 2008).

Baron-Cohen e Wheelwright (1999) verificaram que os pensamentos obsessivos das crianças com PEA, quando comparadas com as crianças com síndrome de Tourette, se encontravam relacionados com pensamentos sobre objetos concretos, como por exemplo a linguagem, a comida, televisão, vinculação com pessoas e classificação de

objetos. Dado que não existem relatos verbais sobre o pensamento e os estados mentais internos das crianças com PEA, torna-se bastante complicado avaliar a prevalência desses comportamentos (Moraes, 2004). Para Roberts, King-Thomas, e Boccia (2007) existem alguns comportamentos que não parecem ter uma função social comunicativa, sendo os mais comuns os comportamentos estereotipados.

Vários são os estudos que se têm debruçado na tentativa de perceber se a fraca capacidade de autorregulação poderá estar relacionada com comportamentos agressivos e disruptivos, pobre atenção e com pontuações mais baixas nas medidas da cognição, dado que a capacidade que a criança tem para integrar a informação sensorial dependerá das suas capacidades de autorregulação que são diferentes das crianças com DT (Calkins & Demon, 2000). Segundo Tomchek e Dunn (2007) o conceito de integração sensorial define-se como um processo neurológico que reflete a capacidade de um determinado indivíduo organizar internamente as sensações que advém do ambiente e de poder oferecer uma resposta eficiente e regulada desse mesmo ambiente.

2. Inclusão: Conceito, princípios e benefícios

Com o passar dos anos, o modo como as pessoas com NEE são vistas pela sociedade tem sofrido mudanças significativas. Vários são os períodos que contribuíram para que hoje a escola funcione como uma escola inclusiva e para todos. No decorrer deste subcapítulo será abordado o conceito de Inclusão, bem como os seus princípios e os benefícios.

O conceito de Inclusão teve a sua origem na Declaração de Salamanca em 1994, com o estabelecimento de que a educação para todos deve ser assumida como uma política e como uma prática para todas as crianças com NEE. Contudo, para que se estabeleça a educação para todos torna-se importante que as escolas se adaptem e se moldem aos seus alunos, devendo inclui-los em turmas regulares, independentemente de qual ou quais as suas necessidades e condições, e não o contrário, os alunos com NEE se adaptarem à escola, para que estes alunos possam beneficiar de todos os serviços adequados às suas necessidades (Correia, 2008).

Segundo o preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças

que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (p. 6)

Na perspectiva de Correia (2008), o conceito de inclusão

(...) ultrapassa o conceito de Integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas. (p. 20)

Na perspectiva de Correia (2008), para que uma criança com NEE esteja incluída numa turma regular, é importante que sejam considerados três níveis de inclusão: (1) Inclusão Total – abrange alunos com NEE ligeiras e moderadas e que podem e devem usufruir dos serviços dentro da turma regular; (2) Inclusão Moderada – abrange alunos com NEE moderada e severa que, por necessitarem de práticas excecionais podem ter de sair da turma regular para as realizar; e (3) Inclusão Limitada – abrange alunos com NEE severa que, pela sua gravidade, levará a que necessitem de recorrer a serviços educacionais fora da turma regular.

Não obstante para Correia (2004) é necessário que se considere dois princípios fundamentais relativos à inclusão. O primeiro consiste em conseguir remover as barreiras existentes e impeditivas de uma boa aprendizagem. O Segundo abrange a promoção de respostas educativas e adequadas aos alunos com NEE.

Para além destes princípios, Correia (2008) assume que o conceito de inclusão comporta três parâmetros fundamentais: (1) Modalidade de Atendimentos – preconiza que o atendimento deva ser realizado por serviços especializados, como a Educação Especial (EE), cujo objetivo seja aumentar o potencial dos alunos abrangidos; (2) Educação Apropriada – preconiza que a educação deva ter em consideração as necessidades e as características dos alunos com NEE e do ambiente que frequentam; e (3) Serviços Adequados que deem resposta à inclusão dos alunos abrangidos.

No que concerne aos benefícios da inclusão, autores como Karagianinis *et al.*, (1996), Correia (2008) assumem que a inclusão: (1) possibilita o desenvolvimento perante a diferença; (2) facilita o aumento do desenvolvimento quer académico quer social; (3) permite que o aluno com NEE seja preparado para viver em comunidade; e (4) evita que os alunos com NEE sintam os efeitos negativos da exclusão.

De acordo com a perspectiva dos professores sobre a inclusão, Karagiannis, *et al.*, (1996), referem, ainda, mais quatro benefícios: (1) permite que o aluno com NEE consiga aumentar a atenção, comunicação e participação nas atividades escolares em menos tempo do que se estivesse numa sala de educação especial; (2) promove a criação de amizades que, posteriormente, permitirão a construção de um grupo de amigos; (3) incentiva à construção de comportamentos socialmente apropriados nos alunos com NEE; e (4) possibilita o desenvolvimento das capacidades para participarem ativamente nas mais variadas atividades escolares.

Também as crianças DT retiram benefícios da inclusão. Estas crianças tornam-se mais sensíveis a questões como a discriminação e tornam-se mais tolerantes (Camargo, & Bosa, 2012; Correia, 2008; Karagiannis *et al.*, 1996; Leyser & Kirk, 2004).

A inclusão deve ser feita ao longo de todo o percurso escolar. De acordo com a Comissão de Educação da OCDE, a Educação pré-escolar deve ser o início da inclusão, uma vez que é neste contexto que começam a existir as primeiras experiências compartilhadas entre as crianças (Serrano & Afonso, 2010). De acordo com Gamelas (2003) a inclusão de crianças com NEE no pré-escolar traz benefícios tanto para as crianças com NEE, como para as crianças com DT, para as suas famílias e para as comunidades.

No Quadro 2 e 2a encontram-se esquematizados os benefícios da inclusão no pré-escolar para crianças com e sem NEE, para a comunidade e para as famílias das crianças com e sem NEE (Wolery & Wilbers, 1994).

Quadro 2 – Benefícios da inclusão para crianças, comunidades e famílias no pré-escolar (Wolery, & Wilbers, 1994).

Grupos	Benefícios
Crianças com NEE	Estas crianças são afastadas da educação segregada, dos rótulos e das atitudes negativas. São lhes proporcionados métodos competentes para aprenderem novas competências adaptativas. É, ainda, promovido o contacto com pares, levando à interação e aprendizagem de novas competências sociais e comunicativas, bem como a criação de amizades.
Crianças com DT	Estas crianças têm oportunidade de mudar as suas ideias relativamente às crianças com NEE e desenvolverem atitudes positivas face à diferença. Para além disso, estas crianças podem observar modelos de outras crianças que, apesar das suas dificuldades, conseguem obter sucesso em determinados domínios.

Quadro 2a – Benefícios da inclusão para crianças, comunidades e famílias no pré-escolar (Wolery, & Wilbers, 1994). (continuação)

Comunidades	Mantêm os seus recursos na intervenção ao nível da educação de infância, limitando os programas segregados e especializados. Mantêm, também, os seus recursos educativos eficazes se a criança com NEE estiver no pré-escolar e prosseguir para escolas regulares.
Famílias de crianças com NEE	Estas famílias sentem-se menos isoladas da comunidade e conseguem estabelecer amizade com outras famílias de crianças com e sem NEE, as quais poderão tornar-se um sistema de apoio.
Famílias de crianças com DT	Estas famílias podem ser um contributo importante para as famílias de crianças com NEE e para as comunidades. Para além disso, estas famílias poderão educar os seus filhos no sentido de aceitarem a diferença.

Apesar dos benefícios enunciados por Wolery e Wilbers (1994), na verdade estes benefícios não são verificados se não forem acompanhados de uma planificação intencional e de um conjunto de apoios que os suportem. Por isso Serrano e Afonso (2010) referem um conjunto de princípios que auxiliam as práticas inclusivas na Educação pré-escolar: (1) atender aos interesses e necessidades da criança; (2) adaptar o currículo às várias necessidades e competências da criança; (3) estimular a diversidade, participação e a interação das crianças; e (4) criar um ambiente de confiança, diminuindo as barreiras e valorizando as competências de todos.

Relativamente às crianças com PEA e à sua inclusão em turmas regulares, vários são os autores que defendem que quanto mais cedo a criança for incluída nas turmas regulares, mais benefícios virá a ter. Os estudos defendem, ainda, que a criança com esta perturbação, ao permanecer em turmas regulares, não só irá promover e facilitar o convívio com outras crianças da sala, como também, irá promover a estimulação das suas capacidades de interação, diminuindo, conseqüentemente, o isolamento, a dificuldade em iniciar interações e entender pistas sociais e a dificuldade na generalização das competências sociais (Bosa, 2006; Camargo & Bosa, 2012; Gena, 2006; Sperry, Neitzel & Engelhardt-Wells, 2010; Whitaker, 2004).

Para se incluir uma criança com PEA numa turma regular é necessário considerar alguns critérios importantes: (1) a escola ser detentora de conhecimento das características da criança para que satisfaça as suas necessidades; (2) os professores terem formação continuada na área da EE; (3) a avaliação das crianças deve ser feita por uma equipa especializada; (4) a escola deve adaptar-se às capacidades da criança; (5) a

adaptação deve ser total (mesmo nos métodos de avaliação); (6) a escola deve, sempre que possível, evitar a mudança; e (7) a escola deve conseguir assegurar a aprendizagem de todos os seus alunos (Bosa, 2006).

Serrano e Afonso (2010) defendem a importância dos profissionais de educação pré-escolar serem detentores de formação para trabalharem num ambiente inclusivo. Autores como Loreman, Forlin, e Sharma (2007) e Pinto e Morgado (2012) admitem que os professores que têm mais experiência e conhecimentos a nível da inclusão apresentam atitudes mais positivas relativamente à inclusão, sentindo-se por isso mais confiantes no trabalho com crianças com NEE.

Porém, Pinto e Morgado (2012) revelam que os professores sentem que a sua formação não é adequada para proporcionar aos seus alunos um serviço de melhor qualidade. Também Hegarty (2001) considera necessário que na formação inicial se aborde as NEE, bem como algumas competências para o ensino do aluno com NEE. Para além da formação inadequada, os professores sentem, igualmente, falta de recursos materiais e humanos nas suas salas, que atendam e satisfaçam as necessidades dos seus alunos (Pinto & Morgado, 2012).

Concluímos, assim, que a inclusão, particularmente quando é iniciada em idades mais precoces revela benefícios mais acentuados, não só para as crianças com NEE e para as suas famílias, como também para as restantes crianças com DT e suas famílias.

3. Conceito de participação e envolvimento: aproximações e diferenciações

Ao longo deste subcapítulo abordaremos o conceito de Participação e de Envolvimento, destacando algumas perspetivas de aproximação e de diferenciação entre os dois conceitos.

Começaremos por enunciar a existência de um princípio fundamental, o Princípio da Igualdade de Direitos. Segundo a ONU (1995, p.16), este princípio “(...) *implica que as necessidades de todos e de cada um tenham igual importância, que essas necessidades sejam a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada individuo uma igual oportunidade de participação*”.

A definição dos conceitos de Participação e de Envolvimento não é consensual, uns autores consideram os conceitos sinónimos (Odom, & Bailey, 2000) e outros consideram-nos diferentes (McWilliam, & Bailey, 1992, 1995, citados por Almeida & Grande, 2014). Apesar de para o presente estudo ser pertinente a diferenciação dos dois

conceitos, optamos por definir, primeiramente o conceito de Envolvimento e, seguidamente iremos aprofundar o conceito de participação, sendo este ultimo o de maior referência para o estudo.

McWilliam e Bailey (1992, 1995), citados por Almeida e Grande (2014), definiram o conceito de envolvimento como “*a quantidade de tempo que a criança passa a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente de forma desenvolvimental e contextual adequada em níveis de competência*” (p. 1531).

O conceito de Envolvimento assume-se como o um conceito abrangente, não englobando apenas uma dimensão referente à quantidade de tempo que a criança passa a interagir com as mais variadas situações (ex.: ambiente físico, contexto social, tipo de atividade, materiais), mas também a dimensão qualitativa, referente à qualidade da interação estabelecida (Pinto *et al*, 2006).

McWilliam e Bailey (1992) concluíram a existência de vários fatores influenciadores do envolvimento: (1) *Ambiente Físico* – compreende a disposição da sala, facilidade e disposição de materiais, a relação com os pares e adultos; (2) *Ambiente Social* – compreende as rotinas existentes, horários e transições entre atividades; (3) *Características do Educador* – compreende o tipo de formação, experiência ou não e o tipo de interação; (4) *Características Individuais da criança* – compreende a idade de desenvolvimento, incapacidades e temperamento. Dos fatores enunciados anteriormente, Pinto *et al.*, (2006) consideram que a maioria dos estudos se foca, apenas, nos fatores relacionados com o Ambiente Físico e com o Ambiente Social.

As crianças aprendem através das várias interações com o seu meio, por isso, o Envolvimento é considerado um fator crítico para que haja ótimas condições de aprendizagem, onde tanto as características da criança, como a atividade e o contexto onde intervêm são fatores a ter em consideração (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001).

Para que a escola seja considerada inclusiva é necessário garantir que todos os seus alunos aprendem, que sejam participantes e que interajam com outros alunos, independentemente da sua condição. Assim, mesmo que uma criança esteja a tempo inteiro numa turma regular, se não lhe for garantida a participação nas atividades de grupo, ela não poderá considerar-se incluída (Correia, 2008; Sanches, & Teodoro, 2007; Silva, 2009).

Um dos primeiros autores a referir-se ao conceito de Participação como direito fundamental para a criança foi Hart em 1992. A sua reflexão contribuiu não só para o

aparecimento de novas abordagens e perspetivas, como também para a fixação de novos programas. Hart nas suas pesquisas, em 1992, definiu o conceito de Participação como sendo um processo de decisões que irão afetar a vida das crianças e das oportunidades onde elas se inserem (Lopes, Correia & Aguiar, 2016). Grande e Pinto (2011) assumem que a participação das crianças é um fator promotor de desenvolvimento de aptidões e capacidades, uma vez que a criança ao participar estará a aprender.

Também Horwath, Hodgkiss, Kalyva, e Spyrou (2011), se referem a este conceito como a oportunidade para que a criança possa ser ouvida e de as suas opiniões serem consideradas. Assim, a escola deve proporcionar ambientes onde se promova tanto a igualdade de oportunidade como a participação de todos os alunos e onde se realize um esforço comum envolvendo professores, alunos, pais e restantes intervenientes na vida escolar da criança com NEE. Deve, igualmente, assegurar a necessidade dos professores serem detentores de conhecimentos ao nível das NEE para que promovam e contribuam para o desenvolvimento das capacidades dos seus alunos (Hegarty, 2001; UNESCO, 1994).

Almqvist, Uys e Sandberg (2007) defendem que a Participação é tanto maior quanto maior for a necessidade da pessoa se sentir ativa, assim como as experiências que podem vir a retirar das atividades em que participa e também, a quantidade de atividades que determinado contexto lhe poderá oferecer.

A participação dos alunos com NEE deve ser monitorizada e observada constantemente em situações reais. Por isso, o modo como os professores colocam os seus alunos na sala e como constroem as rotinas diárias, as regras e as modalidades de aprendizagem deve contribuir para a promoção de ambientes acolhedores e devem conduzir ao aumento das interações de todos os alunos da turma (Correia, Rodrigues, Martins, Santos, & Ferreira, 2013).

No que toca a Portugal, o direito de Participação no pré-escolar está contemplado tanto nas Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), como na Lei-Quadro da Educação pré-escolar (Lei nº 4/97). O direito de Participação encontra-se implícito por meio de objetivos relacionados com o desenvolvimento social e pessoal da criança, no sentido de esta usufruir de uma educação para uma cidadania democrática.

Contudo, apesar das Orientações Curriculares, da Lei-Quadro e das várias investigações procurarem demonstrar que a educação de qualidade passa por adotar uma

pedagogia construtivista diferenciada, existem, ainda, poucas evidências relacionadas com o direito de participação das crianças na educação de infância (Folque, 2012).

Apesar dos profissionais concordarem que o contexto pré-escolar de qualidade é um pilar fundamental para a criança com NEE (Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998), a mera colocação e participação das crianças numa turma ou grupo de elevada qualidade poderá não ser suficiente para fornecer o nível de instrução adequada às suas necessidades individuais (Carta, Schwartz, Atwater, & McConnell, 1991). Concluiu-se assim, segundo Notari-Syverson e Schuster (1995) citado por Horn e Banerjee (2009), a necessidade de existir uma equipa de apoio à criança que contribua para o desenvolvimento de objetivos que: (1) satisfaçam as necessidades individuais e únicas da criança; (2) sejam significativos para a criança; e (3) sejam funcionais nos vários contextos.

Para que se promova a participação de uma criança com PEA nas dinâmicas do pré-escolar é necessário a adoção de estratégias contributivas para o aumento da sua participação. Como já referido no Capítulo I, as crianças com esta perturbação apresentam dificuldades muito específicas, nomeadamente ao nível da comunicação social, o que lhes dificulta o ato de comunicar. Contudo, se forem usados métodos educacionais específicos que tentem procurar e compensar as dificuldades e que criem ambientes estruturados e programas diários, as crianças com PEA poderão demonstrar um aumento das suas competências e uma diminuição das suas dificuldades e dos comportamentos desadequados (Mota, Carvalho, & Onofre, 2003).

Cabe, assim, ao educador construir um programa organizado que considere as características, interesses, necessidades e vivências da criança. O educador deve procurar e não contrariar os esforços e as tentativas de comunicação da criança, mantendo-se, sempre atento aos seus indícios. Devem, também, assumir uma abordagem de resolução de problemas quando há conflitos entre as crianças, interagindo de forma positiva, tendo em vista os interesses e qualidades de todos (Hohmann & Weikart, 2011).

A investigação documenta que a promoção do desenvolvimento social das crianças com PEA, as estratégias mais eficazes são a instrução direta dada às crianças com PEA e às crianças com desenvolvimento típico (Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010; Whitaker, 2004). Autores como LeGoff (2004) e Gena (2006) defendem que uma das estratégias que tem dado provas de ser eficaz é o aumento das iniciativas e de oportunidades de interação entre os pares da sala. No entanto, para além de estimular a criança com PEA a se envolver em interações sociais é importante ensinar-lhes a imitar

o outro, uma vez que essa imitação conduzirá à aprendizagem de comportamentos socialmente relevantes (Gena, 2006).

3.1.Linhas de investigação e evidências da promoção da participação de crianças com PEA no pré-escolar.

No que diz respeito à intervenção na PEA, esta deve ser realizada o mais precocemente possível para que se promova uma diminuição ou redução dos comportamentos inadaptados e para que se promovam novas aprendizagens. Posto isto, Hewitt (2006) reforça a importância destas crianças estarem incluídas no pré-escolar, onde lhes deve ser prestado apoio especializado ao nível da Intervenção Precoce (IP)/Educação Especial (EE).

A inclusão no pré-escolar é perspectivada e regulamentada, em Portugal, pelos Decretos-Lei nº 3/2008 e 281/2009.

O Decreto-Lei 281/2009 preconiza a inclusão e a participação como um vetor de qualidade na defesa dos direitos da criança e da sua família na IP.

O Ministério da Educação, por meio do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro esclarece que *“a educação especial tem por meios objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudo ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais”*. (art 1º)

O trabalho na EE exige do educador um compromisso de ensinar e ajudar na construção do conhecimento do aluno. Para isso, é necessário que o educador acredite no potencial do aluno e que vá moldando a sua prática pedagógica (como por exemplo, múltiplas tecnologias, matérias manipuláveis, jogos, brincadeiras). A mudança constante de pedagogia levará a que a sala se transforme num local de aprendizagem e de relação (Rosa, 2005).

Relativamente à criança com PEA, compete aos profissionais de EE/IP compreender: (1) as características da PEA e as suas implicações para a comunicação e aprendizagem; (2) as diferenças existentes dentro da PEA; e (3) as possíveis razões para os comportamentos da PEA (como a passividade e agressividade). Cabe, ainda, a estes

profissionais a capacidade de ensinar os seus alunos a aceitar, a iniciar e a manter relações com os pares com DT e a comunicar nos mais variados contextos sociais (Farrel, 2008).

Concluiu-se, portanto, que os profissionais de EE/IP são extremamente importantes em qualquer NEE. Compete a estes profissionais o papel de participar na organização, gestão e implementação de recursos e medidas diferenciadas no processo de ensino/aprendizagem (DGIDC, 2006).

Cada criança com PEA tem características únicas, pelo que a sua intervenção não deve ser standardizada, mas sim individualizada, sob pena de não se adequar a outra criança também com PEA (Kasari, 2002). A *National Research Council* (2001) afirma a importância de se ter em atenção algumas diretrizes para que se mantenha a qualidade nas práticas com crianças com PEA: (1) tomar atenção à diversidade da PEA, para que a intervenção seja adequada à criança; (2) iniciar a intervenção o mais precocemente possível e de forma intensiva; (3) promover e encorajar o envolvimento da família; (4) criar programas individuais consequentes da avaliação da criança; (5) criar e usar um programa que integre diferentes abordagens terapêuticas e educacionais; (6) oferecer um ensino planeado e sistemático; (7) incluir uma monitorização periódica do progresso da criança; (8) seguir um programa especializado centrado em áreas de imitação, comunicação, jogo e em capacidades de interação social; (9) incluir atividades que promovam o envolvimento e a participação, a iniciativa e a interação da criança com os seus pares e que, por sua vez, sejam adaptadas às transições por parte da criança; e (10) preparar as crianças para transições futuras ao nível do ambiente escolar.

No trabalho com crianças com PEA é importante criar estratégias precoces que promovam a interação, a comunicação e a imaginação, através do uso do jogo e da brincadeira (Wall, 2010). Desta forma, Wall (2010) afirma que ao planear um programa de intervenção para uma criança com PEA se deve incluir: (1) os profissionais da EE/IP; (2) uma cooperação entre os pais e os profissionais envolvidos; (3) uma estrutura e rotina; (4) pistas visuais de suporte para a criança; (5) um sistema de comunicação alternativo (quando necessário); (6) momentos de aprendizagem individualizada; (7) a observação regular da criança; e (8) a identificação das preferências, das competências e das dificuldades da criança.

Do ponto de vista cognitivo e social de uma criança com PEA, esta ao interagir com um par cognitivamente e socialmente mais desenvolvido virá a demonstrar mais competências, como enunciado anteriormente. No entanto, os benefícios não são visíveis apenas nas crianças com PEA, uma vez que os pares com DT, pela interação com pares

com PEA, reduzem o preconceito e tomam consciência e respeito pela diferença. Se não se promover esta interação, estaremos a impedir que a criança com PEA desenvolva experiências sociais e, por sua vez, esta não consiga criar e estabelecer relações de amizade (Batista & Enumo, 2004; Rogers, 2000).

Num estudo realizado por Ball concluiu-se que para as crianças com PEA a presença dos pares com DT é fundamental. Para estas crianças o facto de observarem os seus pares com DT ao longo de jogos simbólicos, as crianças com PEA começassem a iniciar interações com esses mesmos pares (Gaspar & Serrano, 2011).

Kok *et al.*, (2002) num estudo cujo objetivo era comparar dois tipos de brincadeiras: brincadeira dirigida/estruturada e a brincadeira mediada entre crianças com e sem PEA, verificou que, ao longo das brincadeiras mediadas, a existência de mudanças na área da comunicação, a diminuição dos problemas de comportamento, o aumento do interesse e da vontade para brincar com os seus pares. Ao longo das brincadeiras dirigidas/estruturadas, os resultados revelaram um aumento dos comportamentos desajustados e a ausência de tentativas de iniciação comunicativa.

No sentido de analisar a participação das crianças com PEA em jogos de grupo ao longo de uma brincadeira simbólica e social, tanto no contexto escolar como no domicílio, Yang *et al.*, (2003) concluíram que quando as crianças com PEA participavam em atividades de grupo, os ganhos a nível da interação social e do jogo eram mais evidentes, pois a criança ao se envolver no jogo paralelo, vai-se aproximando dos seus pares, começa a observá-los nas suas atividades e analisa os possíveis interesses em comum. No mesmo estudo foi possível concluir que as crianças com PEA conseguiram realizar brincadeiras de faz-de-conta, ainda que de forma simples, revelando envolvimento social com pares com DT. Kamps *et al.*, (2002) verificaram que atividades que envolvem jogo e/ou brincadeira promovem um aumento da participação e do número de iniciativas sociais dos alunos com e sem PEA.

Na tentativa de aumentar a participação dos alunos com PEA, Emam e Farrel (2009) sugeriram um modelo com três níveis de participação em forma de prisma, onde: (1) na base se encontra a motivação, as competências e as atitudes dos professores que, posteriormente, levarão a uma maior ou menor aceitação dos alunos com PEA; (2) no meio encontra-se o apoio que pode facilitar ou impedir a participação dos alunos. As interações com os professores e a qualidade dessa interação constituem-se como um indicador desse mesmo apoio. Relativamente ao modo como os professores e os alunos com PEA se relacionam é considerada o ponto de eficácia do apoio, constituindo a base

para uma inclusão com sucesso; e (3) no topo encontra-se a inclusão com sucesso dos alunos com PEA.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Opção Metodológica

No decorrer deste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos que serviram de base à realização deste estudo. Começaremos pela opção metodológica, seguido do desenho do estudo, dos procedimentos de análise e de apresentação dos dados.

O presente estudo procura compreender o modo como os educadores do ER e os educadores da EE promovem a participação das crianças com PEA nas salas do pré-escolar. Assim sendo, definiu-se que este estudo optaria por um paradigma qualitativo, com vista na procura e compreensão dos pensamentos, atitudes, comportamentos e ações dos educadores do ER e da EE.

A nível concetual, a investigação qualitativa não assenta nos comportamentos, mas sim nas intenções e situações. A investigação qualitativa pretende investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais, nas interações sociais e a partir das perspetivas dos participantes (Coutinho, 2011). Este tipo de investigação procura, ainda, conhecer um determinado contexto ou um grupo de sujeitos segundo as suas perspetivas, ações e interações sociais (Bogdan & Biklen, 2010), por isso decorre num cenário natural, ou seja, o investigador desloca-se ao local onde está o participante, o que lhe permite desenvolver detalhes sobre a pessoa ou então sobre o local (Creswell, 2010).

Para Creswell (2010), a investigação qualitativa é um processo indutivo, onde o investigador, inicialmente, reúne informações detalhadas dos participantes do seu estudo e, posteriormente, separa essas informações em categorias ou temas. Posteriormente, o investigador, desenvolve essas categorias em padrões mais amplos, ou seja, em teorias ou em generalizações que, no final, serão comparados ou com a revisão da literatura ou com experiências pessoais (Creswell, 2010).

Ao ser uma investigação intuitiva, leva a que o investigador tenha como objetivo desvendar o propósito da ação, colocando-lhe valor enquanto inserido num determinado contexto e, por sua vez, procura compreender a situação sem que nela interfira. Durante a investigação adquire-se conhecimento através da recolha e análise dos dados. Neste processo inicialmente, levantam-se questões ou focos de interesse muito amplos e, no final, as questões iniciais tornam-se mais diretas e mais específicas para o que se pretende (Strauss & Corbin, 2009)

Para Guerra (2010) existem cinco etapas importantes na qual o investigador deve tomar em consideração na construção do conhecimento intuitivo: (1) definir, em profundidade, o fenómeno que procura explicar; (2) formular um quadro hipotético provisório onde se encontrem as possíveis interpretações desse mesmo fenómeno; (3) comparar cada caso observado com o quadro provisório, objetivando determinar se este é coerente com os factos recolhidos; (4) reformular as máximas concetuais, caso não correspondam ao facto recolhido; e (5) chegar a uma convicção provável depois de analisar um pequeno número de casos.

Marconi e Lakatos (2004) caracterizam a investigação qualitativa: (1) por um contacto direto e continuado do investigador com a situação, com as pessoas e com os grupos selecionados para o estudo; (2) pela existência de um esquema aberto, o que permite uma troca entre a observação e a análise, entre a teoria e o empirismo; e (3) por usar diferentes fontes e técnicas de recolha de dado (como as entrevistas, notas de campo e observações).

O presente estudo assume-se como um estudo de caso, que segundo Meirinhos e Osório (2010), apesar de se guiar pelas etapas de recolha, análise e interpretação da informação da metodologia qualitativa, assume a particularidade de o seu propósito da investigação ser um estudo intensivo de um ou poucos casos.

O estudo de caso é uma estratégia de investigação onde um caso pode ser algo bem definido ou concreto (como um indivíduo, ou grupo ou até uma organização) ou algo menos definido, ou então definido de acordo com um plano mais abstrato (como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais) (Meirinhos & Osório, 2010).

Yin (2005) define o estudo de caso como uma investigação empírica onde se investiga um dado fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real. O mesmo autor defende que a necessidade de se realizar um estudo de caso dependerá da necessidade de se estudar fenómenos sociais complexos.

Segundo Yacuzzi (2005) no estudo de caso não se estuda, somente, o fenómeno, mas também o contexto. Para o mesmo autor este facto leva a que surjam muitas variáveis, levando a que o número de casos necessários para as testar estatisticamente seja impossível de estudar.

Para Dooley (2002) a vantagem do estudo de caso consiste na sua aplicabilidade a situações humanas e a contextos da vida real. Segundo o mesmo autor, os investigadores utilizam esta técnica para: (1) desenvolver uma teoria; (2) produzir uma nova teoria; (3)

contestar ou desafiar uma teoria; (4) explicar uma situação; (5) estabelecer uma base de aplicação de soluções para uma dada situação; (6) explorar; ou (7) descrever um fenómeno ou um objeto.

2. Finalidade e Objetivos da Investigação

Com este estudo pretendemos analisar e compreender o modo como se promove a participação de crianças com PEA nas salas do pré-escolar, segundo as perspetivas dos educadores do ER e educadores da EE.

Neste sentido, propusemo-nos a dar resposta aos seguintes objetivos:

1. Analisar e compreender os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar;
2. Analisar e compreender as dificuldades no processo de inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar;
3. Analisar e compreender como é potenciada a participação da criança com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar.

3. Desenho da Investigação

3.1.Participantes

Neste estudo participaram 6 educadores do ER e 2 educadores da EE que trabalham nas salas do pré-escolar na cidade de Vila Real. Apenas 1 dos 8 participantes é do sexo masculino.

A seleção dos participantes foi estabelecida com base em critérios de escolha intencional, com a integração de indivíduos que, após autorização por parte da Direção Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, e do contacto e, posterior autorização por parte da Direção das Instituições, reuniu um conjunto de profissionais que se encontram dentro dos seguintes critérios estabelecidos:

1. Educadores titulares de turma do pré-escolar com experiência de, pelo menos 1 ano, na inclusão de crianças com PEA no Distrito de Vila Real;
2. Educadores de educação especial com experiência de, pelo menos 1 ano, na inclusão de crianças com PEA no Distrito de Vila Real.

3.2.Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha dos dados baseou-se na aplicação de uma entrevista semiestruturada aos educadores do ER e aos educadores da EE com experiência de, pelo menos 1 ano, na inclusão de crianças com PEA.

A entrevista semiestruturada constitui-se como uma técnica importante que permite uma aproximação ao contexto em estudo e à descoberta de elementos e de categorias de análise que podem ser um contributo importante para a formulação ou reformulação dos objetivos de investigação (Flick, 2004).

A entrevista semiestruturada é uma das mais importantes técnicas de recolha de dados numa investigação dos indivíduos, uma vez que possibilita ao investigador desenvolver de uma forma intuitiva uma determinada ideia e permite, ainda, que o investigador ligue os dados através da comunicação entre os participantes. (Bogdan & Biklen, 2010).

Por norma, é por meio da entrevista que os investigadores qualitativos recolhem informações sobre o fenómeno em estudo. As informações recolhidas podem ser: informações objetivas (podem ser confirmadas por outras fontes como estatísticas, documentos); e informações subjetivas (relacionadas com crenças, valores, atitudes e opiniões do participante entrevistado) (Boni & Quaresma, 2005).

A entrevista semiestruturada possibilita que a recolha de dados fique mais rica, em termos de perceções, sentimentos, experiências, atitudes, motivações e acontecimentos, pois o seu objetivo é fazer com que o entrevistado fale o máximo sobre o tema abordado na entrevista, por meio de questões mais abertas e que apelem ao diálogo (Öhman, 2005).

Segundo Marconi e Lakatos (2004) este método de recolha de dados fornece várias vantagens: (1) possibilidade de ser utilizada com todos os segmentos da população; (2) maior flexibilidade e oportunidade para poder avaliar os comportamentos e as atitudes; e (3) permite a recolha de dados importantes que não se encontram documentados.

A aplicação da entrevista semiestruturada é feita por meio de um guião de perguntas. O guião permite que haja uma organização na entrevista, mas também deve ser flexível, ou seja, deve permitir que sejam questionados novos conceitos à medida que as informações vão sendo referidas no decorrer da entrevista (Belei, Gimenez-Paschoal,

Nascimento & Matsumoto, 2008). Boni e Quaresma (2005) referem que no guião da entrevista semiestruturada devem constar perguntas abertas e fechadas, de modo a que o entrevistador possa conduzir a entrevista como se se assemelhasse a uma conversa informal, onde o participante tem oportunidade de falar sobre o tema, expor crenças, valores, ideias e pensamentos mais abrangentes.

O guião da entrevista deverá, segundo Manzini (2003), garantir ao investigador a recolha do máximo de informação desejada e garantir que todos os conceitos essenciais serão abordados.

Na construção do guião é importante ter em consideração aspetos importantes, tais como: (1) Linguagem a ser usada nas questões – a escolha do vocabulário pode mudar dentro de uma mesma comunidade (pelo uso do jargão ou de palavras e expressões próprias); (2) Formas das questões – as questões devem ser colocadas de forma clara e curta. O grau de dificuldade deve ir aumentando ao longo do guião, para não inibir ou indicar uma tendência na resposta do entrevistado. Deve-se evitar, por sua vez, o uso de palavras consideradas emocionais ou manipulativas (frases de enviesamento inconsciente do investigador); e (3) Sequência das questões – as questões devem ser colocadas de forma lógica, coerente e por ordem (das mais fáceis para as mais difíceis) (Manzini, 2003).

Após a realização do guião, Manzini (2003), esclarece a necessidade de se ter em consideração dois procedimentos importantes para garantir a colocação adequada das questões. O primeiro consiste na apresentação do guião a juízes externos (indivíduos com experiência tanto em entrevistas como na área em estudo que, para além de receberem o guião, devem ser orientados pelo investigador sobre a pesquisa, os objetivos, a população a ser entrevistada, no sentido de garantir que as questões se encontram orientadas para o objetivo do estudo). O segundo consiste na realização de entrevistas piloto (entrevista a uma pessoa do público alvo, com o objetivo de determinar a adequação do guião e de permitir ao entrevistador com pouca experiência a possibilidade de se familiarizar com o guião).

Para este estudo, o guião elaborado e utilizado foi, primeiramente, analisado em conjunto com a orientadora da dissertação e, posteriormente, por um participante externo com características semelhantes dos participantes que iriam integrar o estudo. Após a recolha das orientações do participante externo e da orientadora, procedeu-se a alterações ao nível da estrutura, da linguagem e da forma como as questões seriam expostas.

3.3.Procedimento de Recolha de Dados

De acordo com Marconi e Lakatos (2005), antes de proceder à entrevista o investigador deverá informar o entrevistado sobre a utilidade, interesse e objetivos do estudo, bem como o compromisso de anonimato.

Belei, Gimeniz-Paschoal, Nascimento, e Matsumoto (2008) referem que o bom entrevistador é aquele que ouve de forma ativa e demonstra ao entrevistado que está interessado tanto no que está a falar como nas suas emoções. E ainda, que formula novas perguntas acompanhadas com gestos e que procura compreender as palavras do entrevistado, sem que o discurso dele seja influenciado.

No presente estudo, os participantes foram devidamente informados da utilidade, integridade, objetivos e da importância da sua participação. Depois de autorizado o estudo por parte de DGE e da Direção do Agrupamento, o pedido de participação voluntária de cada participante foi realizado presencialmente no seu local de trabalho. Posteriormente, cada entrevista foi marcada presencialmente e confirmada um dia antes por chamada telefónica.

Os participantes escolheram, livremente, o dia, hora e local da entrevista, consoante a sua disponibilidade, sendo que todas as entrevistas decorreram durante o período laboral.

No dia da entrevista foi solicitado a cada participante o preenchimento da declaração do consentimento informado, aceitando a sua participação no estudo e a gravação da entrevista. No decorrer da entrevista a investigadora manteve, sempre, uma postura atenta, ouvinte, observadora e neutra, no sentido de não influenciar qualquer resposta dos participantes.

No final da entrevista, a investigadora agradeceu a cada um dos entrevistados a sua participação e contributo e deu por terminada a entrevista com a promessa do envio, por e-mail, da transcrição da mesma, para análise, bem como o envio da informação dos resultados finais do estudo. Os participantes mostraram-se cooperantes ao longo de todo o processo e revelaram interesse no objetivo do estudo e em tomar conhecimento das posteriores conclusões, no sentido de estas poderem ser um contributo importante para o seu quotidiano enquanto educadores de crianças com PEA nas salas regulares do pré-escolar.

3.4. Critérios de Confiança

Segundo a perspectiva de Coutinho (2011) o processo de investigação qualitativa deve reger-se segundo critérios de credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade.

Para assegurar a credibilidade existem múltiplas técnicas, como a triangulação, a revisão por pares (*peer defriefing*), o trabalho de campo prolongado e/ou a revisão pelos participantes (*member checks*) (Coutinho, 2011; Creswell, 2010).

Uma das técnicas utilizadas neste estudo foi a revisão por pares (*peer defriefing*), onde dois elementos exteriores ao estudo mas, ao mesmo tempo, conhecedores da problemática e da investigação, a meu pedido se disponibilizaram a analisar os dados, a ouvir os pareceres e as minhas preocupações e inquietações. A revisão por pares foi realizada por duas pessoas: uma colega de mestrado que sempre me acompanhou ao longo da licenciatura e do mestrado e pela minha irmã, Terapeuta Ocupacional com experiência de trabalho na área da EE/IP e com experiência comprovada no trabalho com crianças com PEA no contexto clínico e educativo.

Para a realização desta técnica reuni-me, separadamente, com cada uma delas em duas sessões informais, onde procedi à exposição das diferentes questões, opiniões, ideias, dificuldades, preocupações e, posterior, sobre a postura que teria de adotar enquanto investigadora.

As duas profissionais prontamente se disponibilizaram para ajudar e tornaram-se um contributo importante ao longo de todo este processo, dando novos olhares, perspetivas e ajudando a combater as preocupações e inquietações.

A revisão dos participantes (*members check*) constitui-se como uma técnica utilizada para os participantes se certificarem e confirmarem os dados recolhidos, as interpretações e as conclusões (Coutinho, 2011).

Neste sentido, foi entregue a cada um dos participantes a análise, posterior, dos dados que cada um facultou, permitindo-lhes confirmar se as minhas interpretações correspondiam às experiências e opiniões descritas por eles.

O critério da transferibilidade revê-se na capacidade dos resultados num determinado estudo poderem ser aplicados a outros contextos. Relativamente a este critério, houve um esforço por descrever e abordar detalhadamente todas as informações presentes no estudo, no sentido de aumentar a sua perceção e permitir a que,

posteriormente, outros investigadores possam avaliar se este é um assunto pertinente quando aplicado a outros contextos.

O critério de consistência consiste, na perspetiva de Bogdan e Biklen (2010), na capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador. A confirmabilidade, segundo os mesmos autores, procura apurar se o investigador estuda objetivamente os conteúdos subjetivos dos sujeitos, procurando a confirmação de outros investigadores acerca das suas construções.

O critério da confirmabilidade pode ser confirmado através do processo de auditoria e/ou diário reflexivo (Coutinho, 2011). No decorrer deste estudo, fiz-me acompanhar de um diário onde efetuei todos os registos de contactos dos participantes e de observações importantes retiradas das reuniões com a orientadora da dissertação, bem como o agendamento das entrevistas e dos seus respetivos locais e horas.

A triangulação corresponde, na perspetiva de Günther (2006) como a utilização de várias abordagens metodológicas no sentido de prevenir distrações quanto à aplicação de um único método em relação a uma única teoria ou a um pesquisador. A triangulação é, também, um caminho para assegurar a validade da pesquisa. Ao longo do estudo foi utilizada a triangulação de dados, pois foram recolhidas e analisadas as perspetivas dos profissionais de EE e ER em relação ao fenómeno em estudo (Figaro, 2014).

3.5.Procedimentos de Apresentação dos Dados

No que diz respeito à apresentação dos dados do estudo em questão, elaborei, inicialmente, uma apresentação por participante e, posteriormente, analisei juntamente as perspetivas de todos os intervenientes no estudo, cruzando toda a informação obtida de acordo com as categorias de análise estabelecida primeiramente, com a finalidade de estabelecer uma relação entre a literatura consultada e a perceção demonstrada por cada participante do estudo. A cada participante foi atribuído um nome fictício de modo a salvaguardar a sua identidade.

No que diz respeito à análise dos dados, esta foi realizada com recurso à técnica de análise de conteúdo. Esta técnica pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e de conteúdo das mensagens (Bardin, 2011).

A análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011) pode ser definida de acordo com os seguintes métodos e técnicas: a organização da análise; a codificação de resultados; as categorizações; as inerências; e a informação de análise das comunicações. Para se conseguir aplicar corretamente a análise de conteúdo é necessário uma organização em três polos: a pré análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados (Bardin, 2011).

Para Bardin (2011), a pré análise tem como objetivo a sistematização para que o investigador possa conduzir as futuras fases da análise, como as observações livres, entrevistas, questionários, documentos, jornais e fotografias. A fase exploratória do material compreende a codificação e categorização usando um critério significativo com o objetivo de contruir categorias temáticas e adequadas ao tipo de análise a realizar. No tratamento dos resultados inclui-se a inerência e a interpretação. O tratamento dos resultados é uma fase da reflexão e da intuição.

Tal como Bardin (2011) que organiza a análise de conteúdo em três fases ou polos, também Engers (1994), estabelece cinco etapas importantes na análise de conteúdo: (1) Leitura da transcrição das entrevistas; (2) Análise vertical – agrupam-se as ideias de cada entrevistado para cada questão, destacando as ideias principais; (3) Análise horizontal – agrupam-se as questões dos entrevistados, objetivando destacar palavras-chave; (4) Síntese do material para estabelecer um agrupamento – sintetiza-se o conteúdo das mensagens, baseando-se em deduções lógicas e justificativas; e (5) Categorização das informações, seguindo-se de reflexões sobre os resultados encontrados – introduz-se uma ordem segundo certos critérios.

O sistema de categorias na perspectiva de Patton (2002) define-se como uma ferramenta essencial na análise da informação que advém da análise de conteúdo. O investigador pode optar por um sistema de categorização dedutivo ou indutivo. O primeiro é utilizado quando o investigador analisa os dados segundo um quadro de referência que possui previamente. No segundo o investigador procura que os padrões, temas e categorias advenham da leitura dos dados, neste caso o investigador não tem acesso a teorias prévias acerca dos fenómenos que pretende estudar (Patton, 2002; Queirós, & Graça, 2013).

O sistema de categorias para este estudo foi construído de forma dedutiva e indutiva, pois as categorias e subcategorias de análise resultaram quer da revisão da literatura quer da leitura dos dados. Foram definidas, previamente 3 categorias e 1 subcategoria emergiu dos dados:

1. Benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar;
2. Dificuldades no processo de inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar;
3. Importância da participação da criança com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar:
 - 3.1. Estratégias promotoras da participação da criança com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O presente Capítulo assume a finalidade de dar a conhecer as perspetivas dos participantes do estudo. Divulgaremos toda a informação de forma detalhada e descritiva.

No sentido de seguir uma sequência lógica na apresentação dos dados recolhidos, estabelecemos categorias comuns que objetivam a assimilação dos factos retratados e, consequentemente, o cruzamento das perspetivas dos participantes.

1. Perspetivas dos participantes

Educadora Lia

Quem é?

A Educadora Lia tem 44 anos. Tem formação de base em Educação de Infância. Trabalha há 16 anos na sua área de formação e acompanhou uma criança com PEA dos 3 aos 6 anos na sua sala do pré-escolar. Lia não possui formação na área da EE.

Perspetivas sobre os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar

Lia considera a inclusão como “estar incluído, mas também estar integrado” (¶4º). Para esta educadora a inclusão não deve estar apenas descrita no papel ou na legislação e depois não existir prática da mesma.

Quando questionada sobre os benefícios da inclusão, a educadora considera que a inclusão é bastante benéfica. Lia conta que, quando a criança chegou, não falava, mas graças a estar na sala com os outros colegas e a estratégias utilizadas, a criança começou a comunicar tanto com Lia como com o grupo.

Perspetivas sobre as dificuldades da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.

Lia conta que, inicialmente, sentiu muitas dificuldades, pois nunca tinha acompanhado uma criança com PEA. A educadora descreve, ainda, outras dificuldades: “não lhe podia tocar no início, não me deixava olhar para ela, nem ela olhava para mim” (¶20º); “emitia sons constantemente, colocava-se em cima da mesa constantemente,

levava a que os colegas se rissem dela” (§20°); e “em todas as rotinas a criança emitia sempre o mesmo som” (§24°).

Perspetivas sobre a importância da participação das crianças com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar

Lia considera importante a participação da criança com PEA nas dinâmicas e rotinas do pré-escolar. A educadora refere que ao longo do tempo começou a notar diferenças na criança fruto da sua participação nas atividades e rotinas do pré-escolar. Lia conta que aos 3 anos a criança não falava e que “ela aos 6 até já dava um abraço” (§78°) e “dançava” (§80°).

Uma das diferenças que Lia destaca é o facto de que, aos 6 anos “quem entrasse de novo na sala, quer fosse criança ou pai, não iria notar assim tanta diferença entre a criança e o restante grupo, eles já eram todos amiguinhos” (§51°).

Estratégias promotoras de participação da criança com PEA

Lia refere que no sentido de promover a participação da criança com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar, por vezes bastava-lhe dizer: “Olha vamos fazer isto, estás interessada? A menina olhava para mim à espera que eu própria respondesse há minha pergunta. Até que eu dizia: - Olha eu gostava que tu participasses, mas tu é que sabes” (§43°). Depois de conversar com a criança, por norma, realizava as atividades. No entanto, por vezes, quando a criança já não queria fazer mais determinada atividade, Lia dizia: “- Pronto, tu é que sabes, mas eu acho melhor pensares um bocadinho. – desligava eu dela, não desligando nunca e ela dizia: - Pensando melhor vou acabar” (§47°).

Como outra estratégia, Lia construiu um Quadros dos Afetos, onde “construímos corações tristes e alegres, corações a abraçar-se, onde eu mostrava como eu ficava quando ela não fazia alguma atividade ou quando era mas agressiva com algum colega” (§56°). As restantes crianças também adotaram o quadro para comunicar e para mostrar à criança com PEA como se sentiam. Para Lia, essa foi uma das estratégias mais importantes, pois permitiu que a criança com PEA entendesse as emoções que causava no outro e que o outro lhe causava.

Lia considera os pares com DT muito importantes para promoverem a participação da criança com PEA nas dinâmicas e rotinas, pois para a educadora são os pares que auxiliam o processo de inclusão, participação e aprendizagem da criança com

PEA. Lia afirma que a evolução da criança deveu-se, em grande parte, à ajuda dos pares em todo o processo.

No que toca à relação existente entre as crianças com DT e as crianças com PEA, a educadora afirma que nem sempre a relação foi a mesma, Lia refere que esta foi evoluindo ao longo do tempo. Lia conta que aos 3 anos “os colegas riam-se de tudo o que ela fazia” (§84º) e nos anos seguintes a relação foi evoluindo positivamente, no entender de Lia.

A relação existente entre a criança com PEA e os seus pares da sala também não foi sempre a mesma. A educadora conta que, inicialmente, a criança não comunicava com os pares, “fazia parvoíces para que eles se rissem, quanto mais se rissem mais ela fazia” (§80º). Aos 3 anos, Lia conta que na rotina da “roda” (§82º) os pares com DT não se aproximavam, “pois ela não deixava e nem os outros meninos a procuravam, porque já sabiam de ante mão que ela não iria ter uma grande recessão” (§82º). Com o passar do tempo a criança com PEA começou a evoluir e a participar em todas as rotinas, tanto que aos 6 anos a criança comportava-se como os outros pares com DT da sala.

Professora Lídia

Quem é?

A Professora Lídia tem 55 anos. Tem formação de base em EE e Mestrado em Educação – Organização e Avaliação do Ensino e Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial. Trabalha há 27 anos na EE e atualmente acompanha crianças dos 3 aos 10 anos no seu Agrupamento. Por norma, todos os anos acompanha crianças do pré-escolar com PEA.

Perspetivas sobre os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar

Para Lídia a inclusão tornou-se mais relevante após a “Conferência Mundial da UNESCO, onde ficou consagrado a expressão Escolas Inclusivas” (§4º), onde ficou assente “que as crianças com Necessidades Educativas Especiais deveriam frequentar a escola da sua residência e as escolas deveriam receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas, sociais e outras condições” (§4º). Para a professora “não há alunos de fora, é uma escola para todos e a boa educação, o que se considera como boa educação tem que ser inclusiva e é inclusiva”

(¶4º). Lídia considera muito importante a inclusão das crianças com PEA, independentemente do seu grau de comprometimento, em turmas regulares.

Quando questionada sobre os benefícios da inclusão das crianças com PEA, Lídia destaca as seguintes: “as interações que se estabelecem entre alunos com necessidades educativas especiais e sem necessidades, o fomentar entre eles um sentimento de amizade, os alunos tornam-se mais sensíveis e mais compreensivos” (¶10º); “o aprender a conviver e a respeitar a diferença” (¶10º); “os meninos com necessidades especiais ao estarem separados não têm por onde se guiar, os modelos, não têm nenhuns modelos” (¶10º); o poder aprender juntos dos colegas; o “aprender que todos somos diferentes, mas que todos temos os mesmos direitos” (¶10º); o “poder permitir que se desenvolva atitudes positivas perante a diferença” (¶10º).

Perspetivas sobre as dificuldades da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.

Lídia considera que, apesar dos benefícios, existem dificuldades no processo de inclusão das crianças com PEA no contexto pré-escolar. Para a professora “os educadores, isto é uma opinião muito pessoal, só pretendem que os meninos estejam na turma para a diminuição da mesma” (¶16º), no entanto no entender de Lídia os educadores não entendem que a diminuição da turma faz-se para que o educador tenha mais tempo para a criança com NEE. O pouco tempo dado pela EE é também outra dificuldade destacada por Lídia.

Lídia refere que ouve queixas dos educadores relativamente ao “desinteresse por parte dos pais, há pais que põem cá os meninos e depois não querem muito saber deles” (¶16º). Para a professora o desinteresse pode ser “ou porque não se preocupam ou porque não têm grandes expectativas em relação ao problema dos seus filhos” (¶18º).

Para Lídia a falta de material, bem como o espaço físico constituem outra dificuldade para a inclusão, o que levou a professora a criar um espaço onde leva as crianças com NEE para trabalharem competências específicas.

A falta de formação de base dos educadores e dos auxiliares de ação educativa é um problema, seria importante “pelo menos alguns conteúdos, umas luzes acerca das problemáticas, acerca da forma como a criança deve estar na sala de aula” (¶20º).

Lídia sente como um outro entrave, a não vinda dos técnicos especializados para trabalhar com a criança no contexto. Para a professora os técnicos deveriam “ver o que se passa, trabalhar com os meninos aqui” (¶20º).

Perspetivas sobre a importância da participação das crianças com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar

Lídia considera que a criança ao participar nas atividades e rotinas estará aprender. Lídia justifica-se com o facto de a criança aprender por meio da imitação e da convivência com crianças com DT. Para a professora a criança com PEA irá observar e imitar comportamentos assertivos das outras crianças.

Estratégias promotoras de participação da criança com PEA

Para Lídia a educação das crianças com PEA deve contemplar todas as áreas de desenvolvimento, principalmente as mais deficitárias como a área da socialização e da comunicação, tendo em atenção os contextos de vida da criança.

Lídia considera de extrema importância que os profissionais acreditem e apostem na criança com PEA e que “apesar de ela não conseguir falar, expressar-se oralmente, ela tem que saber que do lado de cá há alguém que a entende” (¶24º). Para a professora “toda a interação que a gente faça com ela é importante para o seu desenvolvimento” (¶24º).

Lídia considera que para a criança com PEA aprender é necessário criatividade por parte dos profissionais, “a criatividade é fundamental, os materiais quanto mais e mais interativos e estimulantes” (¶24º), maior será o desenvolvimento na fase da pré-escola, dado que passando o pré-escolar, no entender de Lídia “as coisas tornam-se mais difíceis” (¶24º).

Quando uma criança com PEA ou com outra NEE lhe chega, Lídia começa por fazer uma planificação individual e fornece-a ao educador. Para além dessa planificação, onde constam atividades propostas, a professora leva sempre mais uma ou duas atividades porque “nós nunca sabemos quando a criança está bem-disposta para interagir connosco, se adere à atividade” (¶28º).

Lídia refere que tem, bastante cuidado, com a organização da sala, segundo a professora “a estrutura da sala para mim é muito importante” (¶28º). Ao longo das sessões recorre a materiais visuais e tenta que tudo seja apelativo e colorido. A professora plastifica todo o material para que a criança não consiga rasgar.

Relativamente às atividades, Lídia tenta que as mesmas sejam motivadoras e muitas, utiliza fotografias do dia-a-dia da criança. Lídia usa estratégia para que a criança se sinta bem com as imagens que conhece e que a partir daí parte para a generalização.

Lídia usa muitas vezes o computador, onde deixa a criança explorar os jogos educativos e salienta que compra software educativo que permite adaptar determinado

jogo às características da criança: - “(...) permite-me, por exemplo, por um puzzle com 6 peças e por um puzzle, o mesmo com 12 ou com 30” (§28º). Para Lúdia, a criança ao trabalhar no computador leva a que a mesma tenha uma noção real da sua evolução.

Lúdia utiliza, também, a pintura, a espuma de barba, a gelatina e a música e as crianças gostam bastante.

No que toca à instrução dada em cada atividade, Lúdia faz uso de instruções “muito curtas e muito objetivas” (§28º). Usa muitas vezes o método Teacch devido à sua organização e estruturação.

Quando uma criança não quer realizar determinada atividade a professora refere que “é por isso que eu levo a outra tentativa. Mas primeiro pergunto à Educadora o que a criança gosta de fazer e ela diz-me, aí eu levo a minha planificação e levo a outra atividade que ele gosta (§30º). No entanto Lúdia afirma que nem sempre faz aquilo que a criança faz e que, por vezes, para contornar o facto de a criança não querer realizar a atividade, Lúdia vai buscar um colega da sala e começa a fazer a atividade com ele numa tentativa de chamar a atenção da referida criança com PEA. Lúdia revela que, por norma, esta estratégia dos pares resulta, “um estimula o outro” (§32º) no entanto já experienciou situações de conflito com algumas crianças, mas como afirma: “eles testam-me, mas eu para testar também sou um bocadinho difícil, se me testarem uma ou duas horas eu fico essas horas a olhar para ele sem dizer nada e ele já sabe o que tem que fazer. É por isso que eu não tenho problemas de comportamento com nenhuma criança com autismo, nem sem autismo” (§34º).

Lúdia considera que deve existir diversificação de atividades de acordo com o mesmo objetivo, ou seja, as atividades não serem sempre as mesmas, pois tal como afirma: “se estamos ensinar as cores, não podemos levar sempre a mesma atividade, temos de inventar, ser criativas e criar novas estratégias. Acho isso muito importante porque os estimula” (§30º).

Lúdia considera que se deve dar feedbacks no fim de cada atividade. No entender da professora, não se deve dizer que está sempre tudo bem à criança, mas sim que esta pode fazer melhor, pois assim a criança “vai evoluindo e melhorando” (§32º).

De todas as estratégias enunciadas por Lúdia, a mesma assume como mais importantes: a estrutura da sala; o facto de a criança conhecer o que vai acontecer, pois no entender da professora “todos nós precisamos de uma organização e a criança com Espectro do Autismo também, portanto eu prezo muito isso” (§30º).

Quando questionada sobre a importância dos pares com DT, Lúdia assume que os pares com DT são muito importantes, pois os pares são escolhidos por natureza afetiva, ou seja em função das suas competências comunicativas e, ainda, pelo que o par lhes possa transmitir. Contudo, Lúdia considera importante que, inicialmente, o adulto esteja presente na interação entre as crianças com PEA e os seus pares com DT.

Relativamente à relação entre crianças com DT e crianças com PEA, Lúdia afirma que, por vezes, poderá haver rejeição por parte das crianças com DT, graças à agressividade que certas crianças com DT apresentam para com os seus pares. Pela sua experiência, Lúdia conta que com uma das suas crianças com PEA com 3 anos, “inicialmente eles (os pares) rejeitavam-nos porque ele era agressivo, batia nos colegas e aí as crianças afastavam-se dele. Lembro-me que a primeira coisa que eu fazia quando chegava ao jardim era tirar os óculos, porque até a mim me batia, ele não gostava de ser tocado. Então eu tinha de o agarrar para o sentar” (§38°). Lúdia afirma que passado esse tempo, “depois lentamente ele foi-se sentando e aí os colegas vinham (...), interagiam com ele, falavam com ele” (§39°).

Ainda referente à relação entre crianças com DT e crianças com PEA, Lúdia refere que quando não há comunicação oral por parte da criança com PEA é necessário que se construa um quadro de comunicação. A professora tinha esse quadro para que os pares com DT, sempre que quisessem comunicar com a criança, dirigiam-se ao quadro e comunicavam com a criança com PEA.

Lúdia, em jeito de conclusão sobre a referida relação, revela que apesar de no início poder existir sentimentos de rejeição inicial, passado algum tempo vem a aceitação, por parte dos colegas no sentido de procurar a criança com PEA durante as atividades.

Relativamente à relação entre as crianças com PEA e os pares com DT, Lúdia afirma que “depende do autismo” (§41°). Para a professora o défice na interação social encontra-se sempre presente quando a criança com PEA tenta comunicar com os seus pares, o que leva a que evitem o contacto social e que, por sua vez, se isolem nas suas brincadeiras.

Lúdia considera que o momento de partilha de brincadeira é o mais difícil na interação, pois “os meninos com autismo ficam ali com o seu brinquedo e, às vezes, não interagem tanto. E às vezes têm muita dificuldade em partilhar, não querem e aí é um bocadinho difícil” (§41°). Na sua experiência, Lúdia conta que apesar de difícil, com trabalho a criança começou a partilhar brinquedos com os colegas e a estabelecerem que “uma vez joga um outra vez joga outro” (§41°).

Educadora Anabela

Quem é?

A Educadora Anabela tem 40 anos. Tem formação de base em Educação de Infância e trabalha há 18 anos no pré-escolar. Trabalhou durante 1 ano com uma criança com PEA. Anabela não possui formação complementar na área da EE.

Perspetivas sobre os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar

Anabela considera que a criança se encontra incluída “quando passa mais de 50% nas salas de Educação Regular” (¶4º). A educadora considera importante que as crianças com PEA e restantes com NEE estejam incluídas no pré-escolar, pois “é importante tanto para essa criança com necessidades como para a turma” (¶6º).

No que toca aos benefícios da inclusão, Anabela considera que um dos benefícios é “o desenvolvimento emocional proporcionado pela interação entre todas as crianças da sala” (¶8º), “o facto de se relacionar com outras crianças, dado que uma das grandes dificuldades do autismo é de se relacionar com os outros. O facto de se relacionar com as outras é uma mais-valia. E para as outras crianças é aceitar, perceber a diferença, ser mais tolerante e acabar por no fim ser uma situação normal e não estranha” (¶8º)

Perspetivas sobre as dificuldades da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.

Anabela considera que uma das dificuldades se prende com o facto de as colegas não estarem prontas para acolher as crianças com PEA, pois perturbam o normal funcionamento da sala, “porque mexe em tudo quando deveria estar quieto” (¶10º).

Perspetivas sobre a importância da participação das crianças com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar

Anabela considera muito importante a participação da criança com PEA nas rotinas do pré-escolar e considera, também, que essa participação irá favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com PEA. Para a educadora a participação nas rotinas do pré-escolar é muito importante, pois crianças com gostam de “atividades rotineiras, de horário rígido” (¶12º), algo que é trabalhado no pré-escolar.

Estratégias promotoras de participação da criança com PEA

Quando questionada sobre quais estratégias utilizadas, por si, na sala do pré-escolar, Anabela afirma que “a minha criança tinha um bocado de aversão há confusão, então nos momentos de rotina, aqueles momentos em que há mais confusão, nós tínhamos de esperar um bocadinho que os outros fizessem a atividade e ele ficava para último, observava e depois fazia. Confesso que era quando ou outros se afastavam um bocadinho que nós íamos com mais calma” (§14º).

Anabela afirma, ainda, que muitas vezes a criança não fazia a atividade, depois da sua instrução, mas sim reproduzia depois de observar os seus colegas. Anabela considera essa estratégia muito importante, pois permitiu “aumentar a sua participação e aprendizagem em determinadas rotinas, como a higiene e a alimentação” (§18º).

Anabela considera os pares com DT muito importantes no processo de inclusão e de promoção da participação das crianças com PEA, dado que “não há melhor imitação do que a imitação do seu par” (§20º) e ainda “um adulto pode dizer durante 20 minutos a explicação do exercício e se for o par sem uma palavra, apenas a fazer, a outra criança percebe” (§20º). No entender de Anabela “quando há afetividade e socialização parece-me que facilita a aprendizagem” (§20º). Anabela refere, ainda, a importância do contacto com as outras crianças como a melhor maneira para qualquer criança aprender.

Na sua experiência conta que a criança que acompanhou era sensível ao barulho, no entanto mostrava afetividade e preferência por alguns pares. Contudo, na medida do possível, interagiu com eles, mas “não podiam ser muitos ao mesmo tempo por causa do barulho e da confusão. Não gostava do contacto físico, mas as outras crianças adaptaram-se muito bem” (§4º).

Anabela esclarece que a adaptação da criança com PEA foi difícil, no entanto o grupo do pré-escolar percebeu, desde cedo, as limitações, bem como os limites da criança a nível de contacto. Assim, “as outras crianças sabiam que o contacto físico o enervava. Sabiam que só podiam vir dois ou três ter com ele” (§22º).

Quando questionada sobre a relação entre a criança com PEA e os pares com DT, Anabela refere que apesar de a criança aceitar a interação, ela não tomava iniciativa, no entanto deixava “dentro dos parâmetros, ou seja, sem demasiado barulho (...) e sem contacto físico” (§24º).

Quando questionada sobre a relação das crianças com desenvolvimento normal com a criança com PEA, Anabela esclarece que o grupo ajudava muito a criança com PEA, “por exemplo, ele era bom na informática. Às vezes os outros pintavam e ele fazia

a atividade no computador. Ele dominava o computador. Era ele que ensinava os outros meninos” (§26º). Anabela conta, ainda, que eram as próprias crianças com DT a pedir à educadora para irem para ao pé da criança com PEA e “nós deixávamos e era ele que os ensinava, desde que não tocassem em simultâneo os dois no rato. Ele demonstrava como se fazia e os outros faziam depois” (§26.º).

Educadora Laila

Quem é?

A Educadora Laila tem 60 anos. Tem formação de base em Educação de Infância e trabalha há 35 anos no pré-escolar. Trabalha, atualmente, com uma criança com PEA há 2 anos na sua sala do pré-escolar. Laila não possui formação complementar na área da EE.

Perspetivas sobre os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar

Laila define a inclusão como “darmos oportunidade de uma criança, neste caso no pré-escolar de estar inserida no sistema educativo, que é no ensino regular” (§4º). Laila considera de extrema importância que as crianças com PEA estejam incluídas no pré-escolar.

Relativamente aos benefícios da inclusão da criança com PEA no pré-escolar, a educadora assume que “o facto de ele estar na sala com os outros meninos é importante em termos de socialização, interação” (§6º) e o facto da criança com PEA estar inserida num grupo levará a que ajude a desenvolver áreas importantes.

Perspetivas sobre as dificuldades da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.

Quando questionada sobre as dificuldades na inclusão de crianças com PEA no contexto pré-escolar, Laila começa por referir a existência de turmas numerosas, tal como a que tem atualmente. Para Laila esta situação deveu-se à criação dos Centros Escolares que levou à junção de várias turmas. Para a educadora este novo ambiente agita a criança com PEA, logo “isso é um constrangimentos, porque a criança com autismo quer um ambiente campo e numa sala com 20 crianças mais ele, não se consegue. É impossível. Apesar de haver momentos em que temos os miúdos em silêncio, mas lá está temos de entender que são crianças, não têm aquele poder de concentração durante muito tempo e

não conseguem estar em silêncio e sentados e quando começam a ficar muito agitados também é um problema”(¶8º). Outra dificuldade no processo de inclusão é a falta de material, pois “nem todos os materiais são os mais adequados para os meninos autistas” (¶8º).

Para Laila a falta de ajuda na sala do pré-escolar é outra dificuldade que sente, pois a falta de recursos humanos leva a que a ajuda que, por norma tem, tenha de se ausentar para fazer substituições noutras escolas do agrupamento quando há faltas.

Para Laila, “também a Educação Especial deveria estar mais presente (...) eu tenho este menino há dois anos e o ano passado eu pedi apoio da educação especial e ele não foi referenciado. Foi uma grande falha da escola (...) tive a minha colega a dar apoio quando podia” (¶12º).

Laila refere, também, que a equipa de IP deveria estar mais presente e ser mais prática, ou seja, trabalhar em contexto. Laila refere que não trabalham com a criança com PEA, apenas “criamos os objetivos, as metas no PIIP no início e o que havemos de trabalhar ao longo do ano, mas e depois? Onde eu tenho a ajuda deles? Em nada (...) apenas apontam como o menino esteve na semana passada, como se portou e essas coisinhas” (¶12º). No entender de Laila, com esta ajuda da IP a criança com PEA não irá evoluir. Laila acrescenta como dificuldade a falta de comunicação e de interligação entre a IP e a EE, pois no seu entender “eles não sabem o que cada um anda a fazer, não comunicam” (¶12º). Laila conta que se sente bastante sozinha em todo o processo, pois não tem apoio especializado.

Relativamente a questões relacionadas com a formação de base das educadoras, Laila refere que esse assunto é outra dificuldade na inclusão e no trabalho com estas crianças, pois com refere “andamos às aranhas completamente. Havia momentos em que nós não sabíamos como atuar, porque ele não estava com está agora (...) Ele tinha muitas crises de agressividade, a interação foi muito difícil” (¶12º). No entender de Laila este problema seria solucionado se o Agrupamento ou o Centro Escolar promovesse formações na área das NEE.

Como última dificuldade, Laila refere a falta de recursos humanos, ou seja, de pessoas especializadas que conhecem não só a PEA como outras NEE e que saibam como atuar de modo a fornecer e ajudar as educadoras no trabalho com estas crianças.

Perspetivas sobre a importância da participação das crianças com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar

Laila considera importante a participação da criança com PEA nas dinâmicas e rotinas do pré-escolar, no sentido de influenciar a sua aprendizagem e desenvolvimento, desde que, no caso da sua criança, esteja “calmo, concentrado e motivado para o trabalho” (¶10º). Quando essas condições estão reunidas, Laila acredita que a criança com PEA aprende.

Relativamente à sua criança, Laila conta que desde que ela chegou e até agora, a criança já evoluiu muito. Para Laila, “a nível da motricidade ele era uma criança que não pegava na tesoura, não fazia recorte (...) Ele evoluiu tanto ou mais do que algumas crianças (...) apesar de fazer a preensão do lápis palmar ainda, mas a nível da tesoura, ele faz o recorte com uma precisão de imagens muito complexas” (¶10º)

Estratégias promotoras de participação da criança com PEA

Quando questionada sobre quais as estratégias que utiliza nas suas salas do Pré-escolas, a educadora conta que tentou usar imagens apenas para a criança com PEA, no sentido de a ajudar ao longo das rotinas. No entanto, Laila confessa que essa estratégia não deu o resultado esperado, o que levou a que usasse mesmas as imagens para todos, algo que a criança com PEA aceitou. Por meio desta estratégia, Laila conseguiu que a criança interiorizasse algumas rotinas descritas nas imagens.

Aquando a marcação de presenças, Laila conta que a criança com PEA consegue realizar essa rotina, “ele sabe que tem de ir marcar e vai. Há dias em que se ele vir meninos a ir marcar, pela imitação ele sabe que tem de ir, outras vezes temos de ir nós” (¶14º).

A educadora relata que a criança “às vezes faz birras” (¶14º) e nessas situações a educadora e a auxiliar, quando presente, tentam contrariá-lo, uma vez que “ele não pode fazer sempre tudo o que quer” (¶16º).

Quando a criança com PEA chegou ao pré-escolar, a educadora teve de conversar com o grupo, no sentido de esclarecer que a criança com PEA era um bocadinho diferente: “-Nós na cidadania falamos sobre a diferença e tivemos de os preparar e agora eu digo – deixem o ... ir para aquela mesa – e os meninos já me respondem – pois ele é um menino especial – e entendem isso. Por exemplo ele está no recreio, é assim tem dias, há dias em que ele procura interagir, mas não é com todos, é uma ou duas crianças que ele acha uma relação mais forte, duas meninas” (¶18º).

Laila considera as rotinas e as regras como as duas estratégias mais importantes. Para além dessas, “o trabalho individualizado é muito importante, o criar laços afetivos ajudam em tudo o resto” (§20°).

Laila considera os pares com DT muito importantes na promoção da participação da criança com PEA. Para isso, a educadora refere que faz muitas vezes atividades em grande e em pequeno grupo mas, dada a sua experiência o que tem mais resultado é o pequeno grupo.

Laila refere que a criança com PEA anda, frequentemente, sozinha pela sala, mas que se nota que nutre afetividade por alguns dos seus colegas. No sentido de aproximar a criança ao grupo, a educadora faz muitas vezes atividades de pintura, algo que deixa a referida criança entusiasmado, levando Laila a referir que a criança “fica absorvido, fica a ver os outros meninos a pintar” (§22°). Antes de a atividade começar Laila pede aos pares para irem chamar a criança e eles vão. A educadora afirma que a criança “não se desmotiva e depois olha muito para o outros, vê o que eles fazem (...) por exemplo ao princípio eu só o deixava usar uma tinta, porque ele misturava as tintas todas. Mostrava-lhe as cores e dizia para ele escolher uma cor e ele tirava uma, depois olhava para os outros meninos, via cores diferentes e eu não queria que as cores se misturassem então dizia – só uma cor de cada vez – e ele olhava para os outros e muitas vezes os meninos diziam – olha vamos só fazer de uma cor, está bem? – e sabe que ele obedecia e entendia?” (§22°).

Relativamente à relação estabelecida entre as crianças com DT e a criança com PEA, a educadora afirma que depende das crianças, pois na sua sala tem outras crianças problemáticas. No entanto, a educadora refere que nunca existiu violência, mas sim rejeição.

Quando questionada sobre a relação entre a criança com PEA e as restantes crianças com DT, a educadora refere que “ele nem sempre aceita. Por exemplo no recreio, ele prefere andar sozinho” (§26°). Para promover a relação entre as crianças, a educadora refere que “ele gosta muito de carrinhos e eu levo os carrinhos e quando há crianças com carrinhos e eu digo para ele ir buscar o carrinho ele e ele vai e quando digo às outras crianças para irem, eles vão, mas eles brincam e ele está a brincar sem estar a brincar, não está a interagir” (§26°).

Laila considera os pares facilitadores no processo de participação da criança com PEA nas dinâmicas e rotinas do pré-escolar. A educadora dá como exemplo a imitação, referindo-se à imitação como muito importante, pois, no seu entender, a criança ao ver

irá imitar e depois ao ver que tem resultado estará a aprender. Relativamente à imitação, a educadora dá o seguinte exemplo: “eu achei muito engraçado é que ele fez um trabalho, há o dossier e ele fazia o trabalho e punha-o em cima da mesa. Depois começou a ver que os meninos punham na gaveta e ele começou a pôr também. Ele via os outros, ele observava muito então quando os outros começaram a ir buscar o dossier, eu confesso que nem tentei que ele usasse o dossier porque achei que seria complicado, mas ele começou a ver o que eles estavam a fazer e começou a ir buscar o dossier também. Eles punham a folha com ajuda, por causa dos separadores e ele começou a perceber que mal acabavam trabalho tinha de ir para o dossier (...), começou a meter tudo sozinho, por imitação dos outros, ele acaba o trabalho, vai buscar o dossier, começa a esfolhear as folhas, começa a colocar tudo e vai guardar” (§28º).

Educadora Mariana

Quem é?

A Educadora Mariana tem 56 anos. Tem formação de base em Educação de Infância. Trabalha há 34 anos no pré-escolar. Trabalha há 2 anos com crianças com PEA. Mariana não possui formação complementar na área da EE.

Perspetivas sobre os benefícios da inclusão da Criança com PEA no contexto pré-escolar

Mariana define o conceito de inclusão como “a criança estar na sala de aula, mas a fazer parte de todo o projeto, das atividades, do resto do grupo” (§4º).

Mariana considera importante que as crianças com PEA estejam incluídas no pré-escolar, mas no entender da educadora “depende do grau de autismo, porque acho mesmo que elas tenham de estar dentro da sala do regular, só que tem de haver momentos, penso que deverão estar com os técnicos, com pessoas especializadas a trabalharem com essa criança” (§6º).

No que toca aos benefícios da inclusão da criança com PEA, Mariana considera que as crianças, tanto as crianças com PEA como as crianças com DT aprendem e tiram benefícios da inclusão. A educadora considera, ainda, que as crianças com DT ao estarem incluídas com crianças com PEA percebem a diferença e compreendem as limitações da criança com PEA. Para além disso, Mariana colmata afirmando que a criança com PEA se desenvolverá mais se estiver incluído numa turma regular.

Perspetivas sobre as dificuldades da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.

Relativamente às dificuldades existentes no processo de inclusão de uma criança com PEA no pré-escolar, Marina considera que, por norma os educadores se sentem assustados, pois não se encontram preparados para ter uma criança assim. Para além dessa dificuldade, Mariana considera que os educadores têm falta de formação ou especialização.

A educadora refere, ainda, como outra dificuldade a falta de recursos na sala, bem como o facto de a EE dar pouco tempo de atenção à criança com PEA.

Relativamente às dificuldades no presente, Mariana assume que, por um lado a falta de assiduidade da criança e por outro lado a família não contribuir como apoio à inclusão da criança. Mariana sente que a família protege demais a criança privando-a do contacto com diferentes pessoas e contextos.

Perspetivas sobre a importância da participação das crianças com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar

Mariana considera que a participação da criança com PEA irá influenciar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Para a educadora, o facto de a criança estar sempre no grupo e de não aprender sozinho levará a que a criança “aprenda muito mais e desenvolve mais se estiver com outras crianças ditas normais” (¶14º). Desta forma, para a educadora o facto de a criança com PEA estar a participar nas atividades irá promover a que se sinta mais estimulada e que, por sua vez, aprenda.

Estratégias promotoras de participação da criança com PEA

Quando questionada sobre as estratégias que utiliza com a criança com PEA, Mariana conta que a sua criança realiza grande parte das atividades, desde que seja sempre acompanhada.

Relativamente às rotinas, a educadora refere que a criança interiorizou muito bem as rotinas, mas dada a falta de assiduidade, essa aprendizagem está comprometida. A educadora considera a aprendizagem das rotinas é muito importante para a criança com PEA, porque “ele sente-se mais seguro se souber o que vai acontecer antes e depois” (¶20º).

Mariana considera que a ação dos pares com DT é importante na promoção e desenvolvimento da participação da criança com PEA nas dinâmicas e rotinas do pré-

escolar, pois em conjunto com os pares, a criança com PEA desenvolve o sentido de regras. Para a educadora quando as crianças estão a fazer determinada atividade, a criança com PEA observa e ao observar começa a imitar.

Relativamente à relação existente entre as crianças com DT e a criança com PEA, Mariana refere que essa questão dependerá do relacionamento e interação entre a educadora e a criança com PEA, pois “se a educadora tiver sentimentos negativos e se referir assim algo mais negativo, as crianças irão adotar esse sentimento” (¶26°). Além da atitude da educadora, a atitude dos pais das crianças com DT também irá resultar na promoção ou não de sentimentos positivos face à diferença. Relativamente ao seu grupo, Mariana afirma que as crianças brincam com a criança com PEA e ajudam-na ao longo das tarefas diárias.

Quando questionada acerca do relacionamento da criança com PEA com os pares com DT, a educadora refere que quando a criança chegou não permitia contacto e que a sua adaptação foi difícil. Contudo, a relação entre as crianças foi evoluindo e, neste momento, a criança já se encontra adaptada ao grupo e o grupo a ela, porém a falta de assiduidade não permite que haja mais evolução na relação entre a criança com PEA e o grupo.

No que diz respeito às brincadeiras, Mariana refere que, inicialmente, a criança com PEA só observava e, passado algum tempo começou a “brincar com os carrinhos” (¶32°). Mariana afirma que a criança não chama os pares para brincar, mas sim os pares é que vão chamá-lo.

Quando questionada sobre a importância dos pares com DT na promoção da participação das crianças com PEA nas dinâmicas e rotinas do pré-escolar, a educadora afirma que os pares são extremamente importantes, pois são eles que ajudam a criança nas dinâmicas e rotinas. No início, Mariana confessa que teve de conversar o grupo, no sentido de preparar para a chegada de uma criança com necessidades e que, após essa preparação, as crianças adotaram uma postura de ajuda, de partilha e de proteção com a criança com PEA.

Educadora Susete

Quem é?

A Educadora Susete tem 45 anos. Tem formação de base em Educação de Infância. Trabalha há 22 anos no pré-escolar. Trabalha com crianças com PEA há 3 anos. Susete não possui formação complementar na área da EE.

Perspetivas sobre os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar

Susete define a inclusão como “incluirmos todas as crianças no meio escolar, sejam elas portadoras de alguma deficiência física, mental, sejam elas de outra raça, sejam crianças de famílias socioeconómicas consideradas de risco” (¶4º). A Educadora considera importante que as crianças com PEA estejam incluídas no pré-escolar porque lhes trará bastantes benefícios. Para a educadora estas crianças entram nas rotinas do pré-escolar e interagem com outras crianças.

Perspetivas sobre as dificuldades da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.

Quando questionada acerca das dificuldades no processo de inclusão, Susete considera que existem bastantes. Em primeiro lugar, as salas não se encontram equipadas adequadamente, pois não possuem um espaço adequado às necessidades das crianças com PEA, no sentido de fazerem um trabalho mais individualizado. Em segundo lugar, barulho existente nas salas do pré-escolar perturba as crianças com PEA. Por último, Susete considera que os educadores não têm formação nas NEE, logo não estão preparados. Susete afirma que, para além dos educadores, os professores de educação especial também não se encontram preparados para acompanhar uma criança com PEA.

Perspetivas sobre a importância da participação das crianças com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar

Susete considera importante que a criança com PEA participe nas atividades diárias da sala. Na sua experiência quando a criança chegou não estabelecia contacto com as educadoras, mas, por meio da participação em atividades, a evolução foi muito grande, dado que agora faz tarefas que antes não fazia, já diz pequenas palavras e já participa nas rotinas como por exemplo no acolhimento.

Estratégias promotoras de participação da criança com PEA

Relativamente às estratégias Susete conta que nem sempre é fácil fazer com que a criança faça determinada atividade e que, nessa situação o melhor a fazer é ir tentando. Quando a criança não quer fazer a atividade é “terrível, não conseguimos, tentamos por tudo e ele não faz” (§18º).

Susete considera a rotina muito importante para a criança em questão. Contudo, quando há uma atividade fora da rotina, é necessário preparar a criança para a fazer. Susete utiliza os pares com DT para servirem de exemplo e modelo para a criança imitar e, posteriormente, aprender.

Relativamente às estratégias mais importantes, Susete refere as rotinas e os pares com DT como as mais importantes. Para a educadora “as rotinas são essenciais” (§22º).

Susete é da opinião de que a criança ao estar a participar está a adquirir regras essenciais, por isso a educadora considera que os pares têm um papel fundamental no processo de inclusão das crianças com PEA. Para a educadora se as crianças não aceitarem a criança com PEA, a mesma não se irá sentir bem.

Quando questionada sobre a relação das crianças com DT para com a criança com PEA, Susete refere que de uma maneira geral o tentam ajudar. No início, conta que teve de preparar o grupo para a chegada da criança com PEA e que estes colocaram muitas questões. No entanto, mal a criança chegou todos o acolheram, pois segundo a educadora “as crianças têm outro coração que os adultos não têm” (§26º). A nível das rotinas, as crianças com DT ajudam a criança com PEA e tomam atitudes de proteção ao longo das atividades.

Relativamente à relação existente entre a criança com PEA e os pares com DT, a educadora descreve essa relação como uma relação distante, no entanto refere, também, que a relação já evoluiu bastante, permitindo que os colegas se aproximem dele, no entanto não partilha brinquedos. A nível das atividades a criança também evoluiu, a criança observa os pares e imita.

A educadora considera bastante importante a ação dos pares com DT na promoção da participação da criança com PEA, dado que por meio da imitação esta participa e aprende.

Professor Joaquim

Quem é?

O Professor Joaquim tem 41 anos. Tem formação de base em Ciências Históricas – Ramos Educacional. Paralelamente, tem duas Pós-Graduações em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor e um Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor. Trabalha há 4 anos no pré-escolar e há 9 anos na EE acompanhando há 4 anos crianças com PEA no pré-escolar.

Perspetivas sobre os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar

Quando questionado sobre o conceito de inclusão, Joaquim define que “é incluir toda a gente independentemente da religião, do credo, da cor, da deficiência. Concretamente na escola é incluir os alunos com necessidades educativas especiais num grupo ou numa turma” (§4º). O professor considera que as crianças com PEA devam estar incluídas no pré-escolar, desde que haja condições para as receber.

Quando questionado sobre os benefícios da inclusão das crianças com PEA no pré-escolar, Joaquim afirma que “a vantagem é como com qualquer outra criança” (§8º). Joaquim em jeito de conclusão considera que o pré-escolar é a base da formação.

Perspetivas sobre as dificuldades da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.

Relativamente às dificuldades no processo de inclusão das crianças com PEA no pré-escolar, Joaquim começa por afirmar a existência de muitas. Para Joaquim começa pelo espaço físico e pelos poucos recursos quer materiais quer humanos. O professor considera, também, que deveria haver mais tempo para a EE, pois duas ou três horas com essa criança não chegam para colmatar as dificuldades que tem.

Relativamente ao espaço e aos recursos materiais, o professor refere que têm de ser eles próprios a arranjar, pois a escola não permite gastos financeiros.

Outra grande dificuldade descrita por Joaquim reside nos pais das restantes crianças com DT, pois, muitas vezes, não aceitam as crianças com PEA, por estas serem diferentes e por perturbarem a turma.

Relativamente aos educadores, na sua experiência, Joaquim refere que inicialmente não estão prontos para receber uma criança com PEA, no entanto começam a habituar-se.

Perspetivas sobre a importância da participação das crianças com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar

Joaquim considera a participação das crianças com PEA no pré-escolar muito importante, pois, no seu entender, o pré-escolar é a base da formação académica. Para Joaquim a participação nas atividades só irá promover a sua aprendizagem e desenvolvimento, se houver suporte que permita que esse trabalho seja válido. Se uma criança com DT ao participar está a aprender, também no entender de Joaquim o mesmo acontece com uma criança com PEA.

Estratégias promotoras de participação da criança com PEA

Relativamente às estratégias usadas no pré-escolar com crianças com PEA, Joaquim refere que com a criança que acompanha é mais complicado, pois “associado ao autismo tem outros problemas” (§14º). No entanto Joaquim acha que o mais importante é conseguir captar a sua atenção e confiança, para lhe conseguir, posteriormente, incutir regras. Joaquim considera as rotinas fundamentais, pois “se para as crianças e para nós é importante as rotinas, para eles ainda mais o é. Este miúdo se não tiver rotinas ele perde-se” (§14º).

Joaquim refere que a criança entra muitas vezes em negação, o que assume que é algo muito complicado de controlar. Na tentativa de contornar a situação, o professor tem de retirar, por vezes, a criança da sala e ir dar uma volta com ela. Quando essa situação não é necessária, Joaquim consegue contornar a negação dentro da sala, captando a atenção da criança para uma tarefa.

Joaquim refere que usa outras crianças DT com o objetivo de servir de modelo e de exemplo para a criança com PEA.

Em conclusão, Joaquim considera a rotina como a estratégia mais importante, uma vez que, na sua opinião, a rotina é o que os conforta. No entanto, Joaquim destaca que as rotinas não podem ser “estanque, mas dentro dos possíveis temos de criar uma rotina para que eles não se sintam perdidos” (§19º).

Quando questionado sobre a importância dos pares no processo da promoção e desenvolvimento da participação da criança com PEA nas dinâmicas e rotinas do pré-

escolar, Joaquim refere que os pares “são completamente importantes” (§21º). No entanto, Joaquim reforça a importância da presença do adulto como papel de referência e as outras crianças da sala como modelo ou imagem a seguir.

Quando questionado sobre a relação existente entre as crianças com DT e as crianças com PEA, Joaquim afirma que “há de tudo” (§23º). Na sua experiência Joaquim refere que, por vezes, a culpa da relação não ser melhor, é pela família, pois “há pais que não são tolerantes” (§23º). No entender de Joaquim, se as crianças ouvirem coisas negativas acerca das crianças com PEA, não aceitarão essa criança nem irão estabelecer relação com ela. No grupo onde o professor está, Joaquim refere que não há exclusão, mesmo nos momentos em que a criança com PEA tem uma crise. No entanto, foi necessário o professor e a educadora conversarem com o grupo para os preparar.

Nos momentos de brincadeira, os colegas (especialmente dois ou três) da preferência da criança com PEA, procuram-na para interagir com eles. Também na sala, durante as atividades, os pares ajudam a criança com PEA, desde que a mesma esteja receptiva a aceitar ajuda. Nos momentos de recreio, Joaquim refere que as crianças costumam ir todas de mão dada e que a criança com PEA já sabe a qual criança é que tem de dar a mão.

Relativamente à relação existente entre a criança com PEA e os pares com DT, Joaquim refere que a relação não acontece igual forma com todos, mantendo uma boa relação com dois ou três colegas da sala.

Joaquim, em jeito de conclusão considera importante o papel dos pares com DT na promoção da participação das crianças com PEA nas dinâmicas do pré-escolar. Para o professor a criança com PEA vê o seu colega a fazer e começa a imitá-lo. Para Joaquim a imitação é muito importante e se o trabalho for consistente, a criança com PEA irá continuar a imitar os seus colegas e, assim, irá estar a participar e, por sua vez, a aprender.

Educadora Tatiana

Quem é?

A Educadora Tatiana tem 57 anos. Tem formação de base em Educação de Infância e trabalha há 36 anos no pré-escolar. Trabalhou durante 2 anos com uma criança com PEA. Tatiana não possui formação complementar na área da EE.

Perspetivas sobre os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar

Para Tatiana inclusão é “quando uma criança com alguma dificuldade é integrada no pré-escolar numa sala normal, homogénea” (¶4º). A educadora considera importante que todas as crianças com PEA devam estar incluídas no pré-escolar, desde que tenham mais apoio do ensino especial. Para Tatiana os benefícios da inclusão prendem-se com a socialização e o contacto com crianças com DT.

Perspetivas sobre as dificuldades da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.

Quando questionada acerca das dificuldades na inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar, Tatiana revela que já sentiu algumas. A educadora considera que “se houvesse mais apoio da Educação Especial, ou houvesse mais apoio especializado para quando houvesse atividades mais individuais, a criança com autismo estaria melhor seguida, pois numa sala com 20 crianças ditas normais, a educadora não consegue dar apoio especializado que essa criança precisa. Se existisse sempre apoio na sala, a criança iria estar mais acompanhada o que tornaria a aprendizagem muito mais fácil, porque a Educação Especial apenas dá apoio especializado 2 vezes por semana dentro da sala do pré-escolar, 2 horas em cada dia, o que considero que não chega para as necessidades dessas crianças” (¶9º).

Perspetivas sobre a importância da participação das crianças com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar

Tatiana considera muito importante a participação da criança com PEA nas dinâmicas e rotinas do pré-escolar de forma a promover a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Para Tatiana refere, o facto de as crianças irem chamar a criança com PEA, levou a que ele comesse a participar e a partilhar brincadeiras, como por exemplo a casinha das bonecas. Além disso, a atitude dos colegas fez com que a criança com PEA estivesse menos tempo isolada e que comesse a tentar socializar e a participar nas brincadeiras. Para a educadora, o facto de o grupo estar todo reunido na mesa e de todos estarem a ouvir-se uns aos outros, favorece atitudes sociais, tanto da criança com PEA como das outras crianças da sala.

Tatiana revela que, apesar de tudo, não conseguiu que a criança falasse, no entanto outras coisas que não fazia começou a fazer, como ir para o computador. Para a

educadora, a atividade do computador foi uma das atividades que teve de insistir, mas com o passar do tempo tornou-se uma atividade rotineira, levando a que à medida do tempo a criança “já conseguisse fazer atividades no computador e começou a gostar bastante do computador, ainda que o jogo tivesse de ser sempre o mesmo, eu arranjei um com vários níveis de dificuldade” (§11º).

Estratégias promotoras de participação da criança com PEA

Quando questionada sobre quais as estratégias que utiliza nas suas salas do pré-escolar por forma a potenciar a participação da criança com PEA na sua sala e ao longo das rotinas, Tatiana respondeu que, por exemplo, quando as outras crianças queriam ir brincar com a criança com PEA, Tatiana perguntava à criança com PEA qual a atividade que queria realizar, “se era para a casinha das bonecas, para o computador, ou outra área e aí havia, sempre, uma pequena luta entre os meninos da sala porque todos queriam ir para onde ele queria ir” (§13º). A criança mostrava com a mão para onde queria ir.

No recreio, “os meninos da sala não deixavam a criança ficar sozinha, pois gostavam de andar sempre de mão dada, mesmo que inicialmente o menino rejeitasse, o que com o passar do tempo mudou. Começou a andar com eles de mão dada e até era ele próprio a procurar a mão deles” (§13º).

Tatiana conta que no início a criança era muito presa a ela, pois “apesar de ter autismo, o relacionamento comigo era fenomenal, ele abraçava-me, dava-me beijos, sentava-se no meu colo, era muito chegado a mim, já com os colegas apenas lhes dava a mão no recreio, davam a volta ao recreio, mas não havia abraços” (§13º). Nos momentos em que contavam uma história, a criança com PEA gostava de se sentar no seu colo e aí ficava muito atenta a ouvir, pois era uma das atividades que mais gostava.

Para a educadora, nos momentos em que estavam reunidos na mesa, o menino “podia estar no mundo dele, mas ficava ali sentado e, por vezes, eu notava que ele estava mesmo a ouvir o que estávamos a dizer” (§13º).

Quando a criança não queria fazer determinada atividade, o que acontecia porque a criança era teimosa, a educadora tinha de tentar que ela a fizesse, para isso “falava com ele com carinho e de forma calma e quase sempre conseguia” (§13º). Noutras alturas, em que a criança estava mais reticente “eu tinha de lhe dizer para ele fazer só um bocadinho e andávamos ali aos bocadinhos, um bocadinho agora, um bocadinho depois, até que a atividade estava feita” (§13º). Relativamente a aquisições, muitas delas eram feitas por meio de repetições de várias atividades.

Para Tatiana, uma das estratégias que resultou foi a criação de um Quadro da Alimentação. Como a criança não comia muitos alimentos sólidos, o almoço era feito em casa, então quando a criança chegava, a educadora perguntava à mãe o que tinha sido o almoço e, mais tarde, na sala, questionava todas as crianças sobre o que tinham almoçado. Inicialmente, a criança com PEA dirigia-se ao quadro com um colega onde, previamente, a educadora “já tinha colocado quatro ou cinco peças com velcro que sabia de ante mão pela mãe” (§13º) e começava a completá-lo, com ajuda do colega. Passado algum tempo, após várias repetições a criança “começou a fazer sozinha, já não precisava do colega, ela própria quando chegava do almoço, esperava que eu perguntasse a toda a sala e dirigia-se para o seu quadro e colocava os alimentos que havia comido no dia da semana correspondente” (§13º). Para Tatiana o Quadro da Alimentação foi muito importante para a criança com PEA, permitindo a sua participação numa atividade que de outra forma não seria possível, visto que a criança não conseguia comunicar verbalmente como as outras.

Relativamente aos pares com DT, Tatiana afirma que quando a criança chegou o grupo já estava formado, por isso, foi necessário conversar com as crianças no sentido de explicar que a criança que tinha acabado de chegar era diferente. A educadora teve o apoio de todas as crianças da sua sala, o que a leva a concluir que os pares são muito importantes para promover a participação da criança com PEA.

Quando questionada sobre do relacionamento das crianças com DT com a criança com PEA, Tatiana conta que sempre houve aceitação por parte das crianças da sala. Para Tatiana a aceitação deveu-se ao fato da criança com PEA “não gritar, nem exhibir aqueles comportamentos, não, ele conseguia estar sentado durante algum tempo em silêncio, ele não era agressivo” (§17º) e “eles ajudavam-no a tirar a bata, a vestir a bata, iam busca-lo antes das rotinas, tentavam acompanhá-lo sempre” (§17º). Sobre os pares com DT, Tatiana volta a referir o Quadro da Alimentação, atividade que a criança desenvolvia junto com um par. Para Tatiana os pares com DT foram muito importantes e funcionaram “na perfeição, dado que já havia tentado algumas vezes sem ajuda do colega e a criança não se deslocava lá, mas quando chamei um menino para ir com ele, ele seguiu-o até que se tornou habitual, o que fez com que ao fim de um tempo ele conseguisse sozinho fazer o quadro” (§17º). Tatiana sempre utilizou os pares com DT, ao longo das atividades, no sentido de “incentivar através da imitação e repetição” (§15º) a participação da criança com PEA em todos os momentos da sala.

Quando questionada sobre o relacionamento da criança co PEA com os seus pares de DT, Tatiana conta que as primeiras duas semanas foram um pouco mais difíceis

porque, inicialmente, a criança “chorava muito” (§17º), mas passado algum tempo e com ajuda dos colegas, começou a ir para a sala sem chorar, “conseguiu fazer muito bem a separação, apenas não ficava para almoçar, porque não comia muitos alimentos sólidos” (§13º). Tatiana conta que, inicialmente, a criança não procurava interagir com os outros, “esperava que os colegas viessem ter com ele” (§13º), mas com o passar do tempo “começou a procurar os colegas no recreio, nas atividades esperava que os do lado comessem para ele imitar, pegava na mão deles e guiava-os para onde queria ir” (§13º).

No final da entrevista, a educadora voltou a referir que os pares com DT foram muito importante para promover a participação e consequentemente a aprendizagem e desenvolvimento da criança com PEA. A ajuda dos pares permitiu à criança aprender competências sociais e competências cognitivas.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente Capítulo assume o objetivo de cruzar os dados das diferentes perspectivas dos participantes, por meio da identificação dos pontos comuns e de diferenças consideradas significantes. Posteriormente, iremos basear-nos na revisão da literatura para fundamentar essas perspectivas, objetivando a criação de uma visão generalizada que possa contribuir para auxiliar os educadores(as) e as crianças com PEA no processo de inclusão e participação nas dinâmicas e rotinas do pré-escolar.

Tendo por base o capítulo anterior, iremos utilizar as mesmas categorias e subcategorias previamente estabelecidas para realizar o cruzamento dos dados.

1. Perspetivas sobre os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar

Relativamente aos benefícios existentes na inclusão das crianças com PEA no contexto pré-escolar, a maioria dos participantes considera que a inclusão promove oportunidades de socialização e interação entre as crianças, bem como a criação de amizades, algo igualmente referido por Wolery e Wilbers (1994); Hewitt (2006), Williams, Ontai e Mastergeorge (2010); LeGoff (2004); Sandall e Schwartz (2003); Marinho e Caballo (2002). Para os mesmos autores, a criança com PEA ao estar num ambiente inclusivo estará em contacto com outras crianças, interagindo e aprendendo novas competências cognitivas, sociais e comunicativas. Nesse ambiente inclusivo a criança poderá construir amizades impedindo, assim, que se isole.

Os benefícios ao nível da socialização e interação entre as crianças com PEA e os seus pares, corroboram os estudos de Yang, Wolfberg, Wu e Kwy (2003); Owen-DeSchryver, Carr, Cale e Blakeley-Smith (2008); Avramidis e Kalyva (2007); Cross, Traub, Pishgahi e Shelton (2004); Rakap e Kaczmarek (2010), estes autores concluíram que a criança com PEA ao conviver com outras crianças apresenta ganhos na interação social.

Focando no aspeto da interação social, uma das participantes refere que, inicialmente, é importante a presença do adulto na interação, ideia igualmente assumida por Cavallaro, Haney e Cabello (1993), citado por Gaspar e Serrano (2011). Contudo,

autores como Gaspar e Serrano (2011) e Sandall e Schwartz (2003) defendem uma ideia contrária. Para estes autores, o adulto não deve interferir na interação, mas sim facilitá-la, aproveitando as oportunidades criadas dentro do contexto para promover aprendizagens. Os estudos de Anderson *et al.*, (2004) defendem a mesma perspectiva, ao concluírem que as interações espontâneas, entre as crianças com PEA e os seus pares, não são facilitadas quando o adulto se encontra presente. O autor considera que a presença do adulto pode ser um entrave na interação livre entre as crianças.

As mudanças de atitude das crianças com DT face às crianças com PEA constituíram-se outro benefício destacado por alguns participantes. No entender dos participantes, as crianças com DT ao estarem na sala com as crianças com PEA aprendem a conviver e a respeitar a diferença, as limitações e necessidades. Este benefício é igualmente assumido por Wolery e Wilbers (1994); Karagiannis *et al.*, (1996); Camargo e Bosa (2012); Duhaney e Salend (2000); Leyser e Kirk (2004); e por Mattos e Nuemberg (2011) que nos seus estudos constataram que a presença de uma criança com PEA promoveu nas restantes crianças com DT atitudes de aceitação perante a diferença.

2. Perspetivas sobre as dificuldades da inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar.

No que concerne às dificuldades no processo de inclusão da criança com PEA no pré-escolar, a grande maioria dos participantes coloca em ênfase a falta de formação dos educadores do ER sobre a PEA e as restantes NEE. Esta dificuldade é igualmente observada nos estudos elaborados por Hodge *et al.*, (2002) e Connor e Ferri (2007), ao concluírem que apesar dos profissionais acreditarem na escola inclusiva, sentem receio, principalmente porque assumem que a sua formação nas NEE é insuficiente. A respeito da falta de formação dos educadores, podemos, ainda, destacar outros estudos onde as conclusões obtidas permitiram refletir sobre a importância dos professores serem detentores de formação continuada para poderem proporcionar uma inclusão efetiva para todas as crianças (Coelho, 2012; Correia, 2008; Jordan, 2005; Paiva, 2012; Silva, 2008).

Uma das participantes considera importante que na formação inicial dos educadores sejam abordados conteúdos sobre as várias NEE, aspeto valorizado, igualmente, por vários autores como Silva, (2002); Correia (2008); Sanches e Teodoro (2007); Pimentel (2005); e Figueiredo e Rauschenbach (2012).

Silva (2002, p 43) considera que a inclusão tem sido *“implementada sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho das várias e diferentes tarefas com que se veem confrontados”*. A respeito da formação inicial insuficiente, os estudos de Monteiro (2000) e Oliveira (2009) concluíram que, os professores ao terminarem a sua formação inicial não se sentem preparados para acompanharem uma criança com NEE na sua sala.

Outros estudos sobre a formação dos professores, concluem que os docentes sem formação nas NEE são menos eficazes na definição e no uso de estratégias para trabalhar com este tipo de crianças e, por esse motivo, necessitam de mais apoio, quer em termos de recursos quer em termos de formação, comparativamente com os professores detentores de formação inicial sobre as NEE (Hammond & Ingalls, 2003; Mastin, 2010).

Os estudos realizados por Monteiro (2000) e Oliveira (2009) concluíram que a formação em NEE obtida ao longo da formação inicial é insuficiente para preparar os professores para a inclusão dessas crianças. Já a formação especializada, segundo Leitão (2007) resulta num aumento da autoconfiança dos professores e na promoção de competências e conhecimentos ao nível da prática pedagógica.

A falta de recursos humanos e materiais constitui outra dificuldade enunciada pela maioria dos participantes. Para os participantes, os profissionais e auxiliares são poucos e os materiais, para além de serem poucos, não são adaptados às necessidades das crianças. Esta constatação foi, igualmente, comprovada nos estudos de Sant’Ana (2005); Cross, Traub, Pishgahi e Shelton (2004); Memisevic e Hodzic (2011); Rakap e Kaczmarek (2010); e Rodrigues (2003), este último considera que mesmo as escolas que dispõem de recursos mais modernos, na verdade continuam a ser insuficientes para colmatar as necessidades das crianças.

O pouco tempo de apoio da EE no acompanhamento das crianças com PEA constitui outra dificuldade enunciada pela grande maioria dos participantes. Estes consideram que a frequência do acompanhamento não se encontra adequada às necessidades das crianças. Relativamente ao apoio Correia (2004) constata, igualmente, que grande parte dos alunos não se encontram a receber serviços adequados às suas necessidades.

Ainda focando a questão do apoio, na perspetiva de Pimentel (2005), uma intervenção tem resultados positivos quando o apoio é fornecido em função das preocupações e desejos da família. Também, Bénard da Costa (2006) complementa que

o apoio é aquele que promove mudança e melhoria na aprendizagem e na participação dos alunos e não um conjunto de recursos como forma de suplemento à classe regular.

Uma das participantes considera como dificuldade a falta de apoio e monitorização dos serviços de IP, algo igualmente assumido por Pimentel (2005). Para esta autora, apesar de a monitorização ter um papel fundamental no apoio prestado pela IP, na verdade, muitas vezes, a monitorização não é efetivada, não permitindo perceber se os resultados esperados foram obtidos. Relativamente à monitorização, Bruder (2012) defende que uma monitorização contínua é fundamental na avaliação dos apoios, adaptações e estratégias de intervenção implementadas. Também Guralnick (2005) considera importante que exista uma monitorização adequada para que o sistema de IP seja eficaz, por isso, é necessário considerar a avaliação dos resultados da criança e da sua família.

Uma das participantes refere como dificuldade a falta de colaboração e comunicação entre os serviços de EE e IP, aspeto este valorizado por Gallagher, LaMontagne e Johnson (1999, citado por Pimentel, 2005), ao assumirem que a colaboração é crucial no apoio às crianças com NEE e às suas famílias. Também para Serrano e Pereira (2011); Charman *et al.*, (2011); e Maglione *et al.*, (2012), a colaboração entre os vários profissionais permite uma intervenção de qualidade.

3. Perspetivas sobre a importância da participação das crianças com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar

A totalidade dos participantes considera importante que as crianças com PEA participem nas dinâmicas e rotinas do pré-escolar. Para Horwath, Hodgkiss, Kalyva, e Spyrou (2011) a participação das crianças é um direito a ser considerado. Também Odom (2007) defende que quanto maior for a participação da criança, mais oportunidades terá de aprender e de se desenvolver, cabe portanto ao educador promover atividades promotoras da participação de todas as crianças da sua sala.

Os participantes afirmam que a criança com PEA ao participar estará a promover a sua aprendizagem e desenvolvimento, evoluindo ao longo do tempo. Este dado é igualmente referido por vários autores que referem que a aprendizagem ocorre das interações entre pessoas e objetos ao longo do tempo (Eriksson, Welander, & Granlund, 2007; Rogers & Dawson, 2014; Silva, 2009).

Nas pesquisas desenvolvidas por Kirby e Bryson (2002); Sandberg e Eriksson (2010); e Lopes, Correia e Aguiar (2016) constatou-se como benefícios da participação: a melhoria da autoestima, da motivação, da autonomia e o maior envolvimento da criança nos processos de aprendizagem. Também nos estudos de Sheridan (2007) e Sheridan e Samuelsson (2001) constatou-se que as crianças que frequentam contextos de qualidade têm mais oportunidade de participar e exercer a sua influência nesses contextos.

3.1. Estratégias promotoras de participação da criança com PEA

Quando questionados sobre as estratégias utilizadas para promover a participação da criança com PEA nas dinâmicas e rotinas do pré-escolar, todos os participantes utilizam os pares com DT como modelo para imitação, para ajuda nas rotinas, para a aprendizagem de regras e para a promoção da interação com a criança com PEA. Esta estratégia corrobora as perspectivas de Rogers (2000) e Strain, Kohler e Glstein (1996), citado em Crosland e Dunlap (2012), ao assumirem que utilização dos pares é uma estratégia eficaz na promoção de competências comunicativas e socialmente adaptadas. Autores como Sheridan e Samuelsson (2001) defendem que é juntamente com os pares com DT que as crianças aprendem, participam, negociam, discutem e criam regras que estruturam as atividades. Também nos estudos de Monteiro (2008) conclui-se que a estratégia de interação com os pares com DT produz ganhos ao nível dos comportamentos sociais das crianças com PEA.

A estratégia de utilização dos pares com DT como promotora da imitação é igualmente constatada por Levy, Kim, e Olive (2006); Kasari, Freeman e Paparella (2006) e Kasari *et al.*, (2008). Estes autores, destacaram a imitação como uma capacidade para estabelecer interações sociais e comunicativas e para o desenvolvimento da linguagem das crianças com PEA. Também Ball (1996), citado por Gaspar e Serrano, (2011) considera que o uso de pares num jogo simbólico levou a que as crianças com PEA comessem a observar os seus pares e a iniciar algumas interações.

Relativamente aos pares com DT, alguns participantes, salientam que antes da chegada da criança com PEA, à sala do pré-escolar, foi necessário preparar as crianças com DT, explicando algumas necessidades da criança e formas de ajudar as crianças a iniciarem interações com a criança com PEA. Esta estratégia corresponde ao treino de pares com DT e tem sido, cada vez mais utilizada no contexto de brincadeira e jogo como

uma estratégia que facilita o desenvolvimento de amizades e de interações entre todas as crianças (Kok, *et al.*, 2002; Whitaker, 2004; Yang, Wolfberg, Wu & Kwy, 2003).

A rotina é, também, referida por alguns participantes como uma estratégia para promover a participação da criança com PEA. No entender dos participantes, a criança precisa de segurança e de saber o que vai acontecer. Esta estratégia é, igualmente manifestada por Odom (2007) como importante na participação e envolvimento da criança com NEE na sala. Autores como Cordeiro (2012); Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) e Hohmann e Weikart (2011) defendem a necessidade da rotina ser flexível e previsível, no sentido de transmitir à criança segurança e autonomia para aspirar ao aumento da aprendizagem. As rotinas quando mais consistentes e planeadas mais ordem e organização transmitirão à criança com PEA (Rogers & Dawson, 2014). Na perspetiva de Odom (2007) as rotinas são usadas como estratégias para os educadores, pois possibilitam à criança a aprendizagem de atividades e das próprias dinâmicas do pré-escolar.

O uso do computador constitui-se como outra estratégia utilizada por alguns participantes. Autores como Sancho e Hernández (2006) defendem o uso do computador, pois a sua utilização além de permitir múltiplas funcionalidades, também permite que a criança aprenda de várias formas.

A diversificação das atividades (pintura, jogos, plasticina, música, entre outros) é referida por alguns participantes como uma estratégia que permite que a criança não desmotive e que aprenda juntamente com os seus pares, algo igualmente enunciado por Carvalho (2003) e Correia (2008). Autores como Rief e Heimburge (2000) defendem que as atividades diversificadas e lúdicas promovem interesse na criança para comunicar. O uso da música nas atividades permite, na perspetiva de Alves, Vieira, e Serrano (2010), que sejam desenvolvidas capacidades de a criança com PEA trabalhar em grupo e de desenvolver interações sociais.

Alguns participantes referem o uso de imagens e símbolos como estratégia facilitadora que permite à criança compreender e participar nas atividades, esta estratégia no entender de Lima (2012) é muito utilizada no pré-escolar em várias atividades e situações (como por exemplo: marcação de presenças, comportamento, entre outros), assumindo-se como importante na promoção de autonomia, no ensino de regras, na comunicação e na linguagem. A utilização de pistas visuais no entender de Lima (2012) é muito importante para a criança com PEA, pois facilita a sua compreensão e melhora a adequação das suas respostas. Contudo Lima (2012) realça a importância da escolha

cuidada do material, reforçando a necessidade de este ser progressivamente mais desafiante e complexo, de modo a exigir uma maior capacidade de resolução de problemas.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PEA é caracterizada pelos seus padrões de comportamentos, pela sua complexidade ao nível da comunicação social e pelas suas atividades e interesses repetitivos. Dada a sua complexidade, especificidade e diversidade, as famílias são colocadas à prova numa série de desafios e exigências (Gabovitch, & Curtin, 2009; Grant, & Nozyce, 2013). É necessário ajudar tanto a criança como a sua família a ultrapassar esses desafios. Nesse sentido, a escola assume-se como um lugar de aprendizagem, partilha e de prática da inclusão.

A inclusão das crianças, independentemente da sua condição e necessidade é um direito fundamental assumido pela Declaração de Salamanca. Contudo para que esse direito seja fornecido é necessário que, primeiramente, a escola se molde e adapte às características e necessidades de todas as crianças (Correia, 2004,2008; Sanches, & Teodoro, 2007; UNESCO, 1994).

Como pudemos verificar ao longo da revisão da literatura, a inclusão traz inúmeros benefícios para todas as crianças (Camargo, & Bosa, 2012; Karagiannis, *et al.*, 1996; Leyser, & Kirk, 2004). As crianças com NEE, para além de beneficiarem de uma educação e aprendizagem em conjunto com os seus pares com DT, beneficiam de um aumento das suas capacidades e uma diminuição das suas dificuldades quando incluídas (Karagiannis *et al.*, 1996). As crianças com DT, por sua vez, graças à inclusão ficam mais sensíveis à discriminação e adotam sentimentos de partilha, tolerância e de ajuda (Camargo, & Bosa, 2012; Duhaney, & Salend, 2000; Karagiannis *et al.*, 1996; Leyser, & Kirk, 2004; Mattos, & Nuemberg, 2011; Wolery, & Wilbers, 1994). Para além disso, tanto as crianças com NEE como as crianças com DT ao estarem juntas partilham brincadeiras e constroem amizades (Hewitt, 2006; Karagiannis *et al.*, 1996; LeGoff, 2004; Sandall, & Schwartz, 2003; Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010; Wolery, & Wilbers, 1994).

O contexto pré-escolar assume-se como um contexto fundamental para se iniciar a inclusão. É neste contexto que as crianças começam a partilhar as primeiras experiências, portanto será neste contexto que os primeiros benefícios da inclusão começam a ser observados (Gamelas, 2003; Serrano, & Afonso, 2010).

Contudo, para que a inclusão possa ser benéfica é necessário criar condições para que todas as crianças consigam aprender de igual forma. Um programa de pré-escolar inclusivo deverá, tanto considerar as características e necessidades da criança, como proporcionar à criança a oportunidade de poder participar e interagir com outras crianças

(Bosa, 2006; Serrano, & Afonso, 2010). Outra condição importante, defendida por vários autores prende-se com a necessidade dos educadores terem formação na área das NEE (Bosa, 2006; Hegarty, 2001; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007; Pinto, & Morgado, 2012; Serrano, & Afonso, 2010) e a necessidade de na escola existirem recursos humanos e materiais que satisfaçam as necessidades das crianças com PEA (Pinto, & Morgado, 2012).

Depois de assumidas as condições necessárias para que a criança com PEA seja incluída no pré-escolar, é necessário garantir que aprenda, interaja e que participe nas mais variadas atividades e rotinas, tal e qual como os seus pares com DT (Sanches, & Teodoro, 2007; Silva, 2009). A criança com PEA ao participar tem a oportunidade de ser ouvida e de poder assegurar a possibilidade das suas opiniões sejam consideradas pelos outros (Horwath, Hodgkiss, Kalyva, & Spyrou, 2011).

Muitos investigadores assumem que a participação da criança com PEA nas atividades é muito importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Eriksson, Welander, & Granlund, 2007; Kirby, & Bryson, 2002; Lopes, Correia, & Aguiar, 2012; Rogers, & Dawson, 2014; Sheridan, 2007; Sheridan, & Samuelsson, 2001). Contudo, importa referir, mais uma vez, que para que a criança com PEA consiga participar é necessário que para além de condições é, também, necessário o uso de estratégias, pois como sabemos as crianças com PEA demonstram dificuldades que torna o seu ato de comunicar um processo mais complicado (Mota, Carvalho, & Onofre, 2003).

Várias investigações realizadas permitiram concluir que as estratégias mais eficazes envolvem a utilização das crianças com DT como forma de aumentar a participação das crianças com PEA nas mais variadas atividades do pré-escolar (Camargo, & Bosa, 2012; Gaspar, & Serrano, 2011; Gena, 2006; Kamps *et al.*, 2002; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; Kok *et al.*, 2002; LeGoff, 2004; Levy, Kim, & Olive, 2006; Monteiro, 2008; Rogers, 2000; Sheridan, & Samuelsson, 2001). Perante as referidas evidências empíricas e atendendo, igualmente, ao cariz importante da participação da criança com PEA, bem como ao facto de os estudos nacionais focados nesta temática serem ainda escassos, a finalidade deste nosso trabalho de investigação centrou-se em conhecer e explorar as perspetivas dos educadores do ER e dos educadores da EE relativamente à forma como promovem a participação das crianças com PEA, nas salas do pré-escolar.

Tendo como base a importância da inclusão das crianças com PEA, bem como os benefícios inerentes dessa mesma inclusão e a forma como se pode promover a

participação dessas crianças, ao longo das atividades e rotinas, consideramos que este estudo responde aos objetivos por nós propostos, tendo em conta que nos ajudaram a obter novos dados acerca da temática em estudo, que esperamos que possam vir a contribuir para desencadear novas reflexões e, eventualmente possam constituir uma mais-valia para os educadores da EE e educadores do ER no seu acompanhamento a criança com PEA nas salas do pré-escolar.

Seguidamente, e conscientes que apenas abordamos alguns aspetos de uma realidade muito mais abrangente e vasta gostaríamos de destacar e reforçar alguns dos resultados obtidos na parte empírica deste trabalho de investigação, já devidamente expostos e fundamentados nos capítulos da apresentação, análise e discussão dos dados.

Globalmente a partir das perspetivas dos participantes neste estudo é notório o foco na defesa da inclusão das crianças com PEA nas salas do pré-escolar, tendo os participantes considerado que a inclusão destas crianças traz inúmeros benefícios, tanto para as crianças com PEA que pela inclusão têm oportunidade de interagir com os seus pares e de formar amizades, como para os seus pares com DT que pela inclusão têm oportunidade de mudar as suas atitudes face às crianças com PEA (Avramidis, & Kalyva, 2007; Cross, Traub, Pishgahi, & Shelton, 2004; Leyser, & Kirk, 2004; Marinho, & Caballo, 2002; Owen-DeSchryver, *et al*, 2008; Rakap, & Kaczmarek, 2010; Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010).

Paralelamente, os participantes são unânimes em referir que a inclusão das crianças com PEA não é fácil e que no caminho encontram vários entraves. Uma das dificuldades encontradas é a falta de formação dos educadores do ER, aspeto que é consentâneo com os resultados de outros estudos realizados por vários autores (Connor & Ferri, 2007; Coelho, 2012; Figueiredo, & Rauschenbach, 2012; Monteiro, 2000; Paiva, 2012; Silva, 2008). A falta de recursos humanos e materiais constitui outra dificuldade verificada nos dados do presente trabalho, aspeto que corrobora os estudos de Cross, Traub, Pishgahi e Shelton, 2004; Rakap e Kaczmarek, 2010. O apoio reduzido em termos de frequência de horas prestado pela EE constitui outra dificuldade manifestada por alguns participantes, este aspeto corrobora a perspetiva de Correia (2004). A falta de apoio dos serviços de IP constitui-se como outro aspeto encontrado ao longo do nosso estudo e que se encontra igualmente assumido pelos dados obtidos no estudo de Pimentel (2005). Contudo realçamos, que os serviços de IP assumem um papel importante na monitorização continuada e na avaliação dos apoios, adaptações e estratégias necessárias para a criança (Bruder, 2012; Guralnick, 2005). Outras dificuldades verificadas no

presente estudo de investigação predem-se com a dificuldade na colaboração dos serviços de IP e de EE.

Relativamente à participação das crianças com PEA nas atividades e rotinas do pré-escolar, os participantes são unânimes ao considerar este aspeto de elevada importância para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento da referida crianças, aspeto que entra em consenso com os resultados de vários estudos (Eriksson, Welanders, & Granlund, 2007; Kirby, & Bryson, 2002; Lopes, Correia, & Aguiar, 2016; Sheridan, 2007; Sheridan, & Samuelsson, 2001).

Para que a criança com PEA consiga participar nas atividades e rotinas do pré-escolar é necessário que os educadores criem estratégias. Relativamente às estratégias é de destacar a unanimidade dos participantes ao referirem que utilizam os pares com DT como estratégia de promoção da participação. A utilização dos pares com DT é uma estratégia bastante usada e tem demonstrado resultados bastante positivos ao nível da promoção da participação e da estimulação das competências comunicativas e socialmente adaptadas (Kasari *et al.*, 2008; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; Levy, Kim, & Olive, 2006; Monteiro, 2008; Rogers, 2000).

Para além da estratégia da utilização dos pares com DT verificamos a existência de outras estratégias, que embora não tão referidas pelos participantes se constituem como um contributo importante para a promoção da participação das crianças com PEA nas atividades do pré-escolar, nomeadamente: a rotina, a diversificação de atividades e o uso de imagens e símbolos.

No nosso entender, os resultados obtidos a partir da realização deste trabalho de investigação deverão ser analisados tendo em consideração algumas limitações e constrangimento, que exporemos em seguida.

Limitações

Uma das limitações deste estudo prende-se com a questão da subjetividade do investigador, que se revelou ser uma preocupação constante ao longo de todas as etapas deste trabalho de investigação e que nos esforçamos por contornar. Contudo, importa que reconheçamos que em algumas fases, principalmente, na elaboração das entrevistas, a questão da subjetividade se tornou uma dificuldade acrescida e, apesar de cientes desse aspeto, por alguns momentos, poderemos ter adotado uma postura menos objetiva e imparcial.

A segunda limitação prendeu-se com o número de participantes. Ao longo da seleção dos participantes, tivemos alguma dificuldade em conseguir encontrar educadores da EE e do ER que preenchessem os critérios definidos para a seleção dos participantes. Contudo, após reuniões com os diretores e pela ajuda de educadores já participantes, conseguimos reunir um conjunto de oito educadores ER/EE para participarem no nosso estudo de investigação.

Outra limitação que pudemos constar ao longo do presente estudo de investigação foi o facto de, apenas, termos utilizado um único instrumento de recolha de dados, mais propriamente a entrevista semiestruturada. Contudo, apesar de ser o instrumento mais adequado face aos objetivos propostos no presente estudo e de nos ter fornecido dados bastante detalhados e ricos, consideramos a observação do contexto (*in loco*) nos permitiria observar efetivamente como é promovida a participação das crianças com PEA nas salas do pré-escolar.

Apesar das limitações anteriormente referidas, o presente trabalho de investigação, bem como os seus resultados, permitiram-nos refletir, sobre quais as propostas de futuros estudos anteriormente apresentados, bem como algumas recomendações de estratégias que poderão melhorar a participação das crianças com PEA, que abordaremos de seguida.

Recomendações

Em termos globais, importa realçar que ainda nos encontramos longe de conseguir assegurar o direito de participação das crianças com PEA nas salas do pré-escolar (Horwath, Hodgkiss, Kalyva, & Spyrou, 2011). Tendo em conta os resultados obtidos no presente estudo, verificamos que a imensidão de dimensões a considerar na escolha de uma abordagem de intervenção é equivalente à heterogeneidade das PEA. Contudo, face às diferentes perspetivas dos participantes e interligando com a investigação atual podemos apresentar algumas recomendações que consideramos fundamentais no acompanhamento de crianças com PEA.

Estudos recentes concordam que o que importa não é o tipo de estratégia ou abordagem escolhida, mas sim a qualidade com que se põe em prática (Charman *et al.*, 2011; Salvadó-Salvadó, *et al.*, 2012).

Focando-nos especificamente na inclusão da criança com PEA nas salas do pré-escolar, primeiramente e conforme já o fizemos no capítulo I, voltamos a reforçar a ideia de que quando mais cedo as crianças com PEA forem incluídas no pré-escolar, mais cedo

estaremos a promover o desenvolvimento acentuado das suas competências e a redução das suas limitações.

Adicionalmente consideramos que seria relevante a obrigatoriedade, ao nível nacional, de formação na área da PEA e restantes NEE, para todos os educadores do ER e da EE. Na formação obrigatória seria importante a definição das várias NEE, bem como a definição de linhas de orientação, práticas recomendadas, bem como as estratégias mais utilizadas para cada NEE. Entre essas linhas de orientação poderiam constar procedimentos e instrumentos de apoio à prática dos educadores do ER/EE.

Paralelamente, consideramos relevante que a escola assuma uma postura inclusiva e que colmate todas as barreiras necessárias para uma boa inclusão dos seus alunos, independentemente das suas características e necessidades. De realçar que, consideramos que todos os profissionais que trabalham com a criança com PEA colaborem entre si e que tentem incluir a família em todo o processo de inclusão e participação da criança com PEA.

Para concluir, consideramos que compete aos diferentes profissionais que trabalham com a criança com PEA, melhorar e aprimorar as suas práticas no trabalho com a criança, através de uma formação continua sobre as NEE e de não parar de acreditar nas potencialidades das crianças com PEA e na importância que a participação destas crianças nas atividades e rotinas do pré-escolar tem na promoção da aprendizagem de competências importantes.

Assim, futuramente, sugere-se que os estudos de investigação integrem um método de observação que permita analisar e compreender os níveis e tipos de participação das crianças com PEA nas atividades e rotinas do pré-escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, T., & Grande, C. (2014). Conceito de envolvimento da criança em contexto pré-escolar: Estudo do envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos. In Ordem dos Psicólogos Portugueses (Ed.). *Actas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia/ 2º Congresso Ordem dos Psicólogos portugueses* (pp. 1529-1543). Lisboa: Ordem dos Psicólogos.
- Almqvist, L., Uys, C. J. E., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy*, 37(7), 6-13.
- Alves, N., Vieira, M. H., & Serrano, A. M. (2010). Educação musical na intervenção precoce. *Inclusão*, 10, 29-38.
- Anderson, A., Moore, D. W., Godfre, R., & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8(4), 369-385.
- APA. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5™)*. Washington: American Psychiatric Association. Fifth Edition.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A.; Buysse, V., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 27-47.

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (1999). 'Obsessions' in children with autism or Asperger Syndrome: Content analysis in terms of core domains of cognition. *British Journal of Psychiatry*, 175(5), 484-490.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Belei, R. A., Gimeniz-Paschoal, S. E., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187- 199.
- Bénard da Costa, A (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões*. Debate Nacional sobre Educação. Retirado de <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpII4.pdf>.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V., & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduados em Sociologia Política da UFSC*, 2(3), 68-80.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 47-53.
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.

- Bruder, M. B. (2012). Coordenação de serviços de apoio às famílias. In McWilliam (Org.) *Trabalhar com famílias de crianças com necessidades especiais* (pp. 107-142). Porto: Porto Editora.
- Calkins, S.D., & Dedmon, S.A. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal child Psychology*, 28(2), 103-118.
- Callahan, E.; Gills; J., Romanczyk, R., & Mattson, R. (2011). The behavioral assessment of social interactions in young children: an examination of convergent and incremental validity. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 768-774.
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 28(3), 315-324.
- Carta, J. J., Schwartz, I. S., Atwater, J. B., & McConnell, S. R. (1991). Developmentally Appropriate Practice: Appraising Its Usefulness for Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(1), 1-20.
- Carvalho, P. (2003). *Refletir a integração*. Viseu: Instituto Piaget.
- Cashin, A., & Barker, P. (2009). The triad of impairment in autism revisited. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 22(4), 189-193.
- Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2011). IQ in children with autism spectrum disorders: data from the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Psychol Med.*, 41(3), 619-627.
- Coelho, M. F. P. S. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade da Extremadura, Badajoz, Espanha.

- Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2007). The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22(1), 63-77.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, L. M. (2004). Problemática das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise psicológica*, 2(12), 369-378.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores* (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., Rodrigues, A., Martins, A., Santos, A., & Ferreira, R. (2013). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In L. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 95-144). Porto: Porto Editora.
- Coury, D. L., & Nash, P. L. (2003). Epidemiology and etiology of autistic spectrum disorders difficult to determine. *Pediatric Annals*, 31(10), 696-700.
- Coutinho, C. (2011), *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2ªed). Porto Alegre: Bookman.
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 36(3), 251-269.
- Cross, A. F., Traub, E. K, Pishgahi, L. H., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *TECSE*, 24(3), 169-183.

- Cunha, E. S. M. (2009). Efetividade deliberativa: estudo comparado de conselhos municipais de assistência social. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República n.º 193/2009, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- DGIDC, (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Dybvik, A. C. (2004). Autism and Inclusion Mandate: what happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? Daniel knows. *Education Next*, 4(1), 43-51.
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-22.
- Engers, M. E. A. (1994). Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In, M. E. A. Engeres (Org). *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para reflexão* (pp. 65-74). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Eriksson, L., Welanders, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502.

- Farrel, M. (2008). *Difícultades de Comunicação e Autismo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fernandes, M. G. M. A. (2010). *O estudo de uma família com uma criança autista*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Ferreira, I. (2011). *Uma criança com Perturbação do espectro do autismo – um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Figaro, R., (2014). A Triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras – estudos mediáticos*, 16(2): 124 – 131.
- Figueiredo, A. F. & Rauschenbach, R. (2012). Inclusão, Contribuição, Representação, Participação e Orientação: considerações institucionais e político-culturais. *Leviathan*, 5, 13-35.
- Filipe, C. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Verbo.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Gabovitch, E. M., & Curtin, C. (2009). Family-centered care for children with autism spectrum disorders: a review. *Marriage & Family Review*, 45(5), 469-498.
- Gamelas, A. M. (2003). *Contributos para o Estudo da Ecologia de Contextos Pré-escolares Inclusivos*. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

- Gaspar, A., & Serrano, A. M. (2011). Interações sociais e comunicativas entre uma criança com perturbação do espectro do autismo e os seus pares sem necessidades educativas especiais: Estudo de caso. *Aná. Psicológica*, 29(1), 67-82.
- Gena, A. (2006). The effects and of prompting and social reinforcement establishing social interaction with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41(6), 541 – 554.
- Gracioli, M. M. & Bianch, R. C. (2014). Educação do Autista no Ensino Regular: Um Desafio à Prática Pedagógica. *Nucleus*, 11(2), 124-138.
- Grande, C. & Pinto, A. I. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim de infância. *Análise Psicológica*, 29(1), 99-117.
- Grant, R., & Nozyce, M. (2013). Proposed changes to the American Psychiatric Association diagnostic criteria for autism spectrum disorder: implications for young children and their families. *Matern Child Health J.*, 17(4), 586-592.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210.
- Guralnick, M. J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 313-324.
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three southwest rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), pp. 24-30.

- Hegarty, S. (2001). "O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios", In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Hodge, S., Davis, R., Woodard, R., & Sherril, C. (2002). Comparison of Practicum Types in Changing Pre-service Teacher's Attitudes and Perceived Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 155-171.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, speech and hearing services in schools*, 40(4), 406-416.
- Horrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms. A review of effective strategies. *Behav Modif*, 25(5), 762-84.
- Horwath, J., Hodgkiss, D., Kalyva, E., & Spyrou, S. (2011). *You respond. Promoting effective project participation by young people who have experienced violence: A guide to good practice through training and development*. Retirado de: http://lastradainternational.org/lisidocs/You_Respond.pdf.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Ministério da Educação.
- Jordan, R. (2005). Managing Autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 104 – 112.
- Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., Carnazzo, K., Morrison, L., & Kane, L. G. (2002). Peer training to facilitate social interaction

for elementary students with Autism and their peers. *Council for Exceptional Children*, 68 (2), 173-187.

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback (eds), *Inclusion – a guide for educators* (pp. 3-15). Baltimore: Paul Brooks.

Kasari, C. (2002). Assessing change in early intervention programs for Children with autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 32(5), 447-461.

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 661-620.

Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: randomized comparison of joint attention and play intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 125-137.

Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision-making*. London: Carnegie Young People Initiative.

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger. Uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 3-11.

Kogan, M. D., Blumerg, S. J., Schieve, L. A., Boyle, C. A., Perrin, J. M., Ghandour, R., (...), & Van Dyck, P. C. (2009). Prevalence of parent-reported diagnosis of autism psectrum disorder among children in US, 2007. *Pediatrics*, 5(124), 1395-403.

Kok, A. J., Kong, T. Y., & Bernard-Opitz, V. (2002). A comparison of the effects of structured play and facilitated play approaches on preschoolers with autism: a case study. *Autism*, 6(2), 181- 196.

- LeGoff, D. B. (2004). Use the Lego as a therapeutic medium for improving social competence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 557-571.
- Lei nº 4/97, de 10 de fevereiro. Diário da Republica nº. 34 - I Serie – A. Retirado de: <http://infancia.no.sapo.pt/docs/5-97.pdf>.
- Leitão, L. (2007). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada). Universidade do Açores. Angra do Heroísmo.
- Levy, S., Kim, A., & Olive, M. (2006). Interventions for young children with autism: A synthesis of the literature. *Journal of Focus on Autism and other developmental disabilities*, 21(1), 55-62.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parents views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do espectro do autismo. Manual prático de intervenção*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: as perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29(2), 81-108.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of preservice teacher attitudes towards inclusive educational. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-13.
- Maglione, M. A., Gans, D., Das, L., Timbie, J., & Kasari, C. (2012). Nonmedical Interventions for Children With ASD: Recommended Guidelines and Further Research Needs. *Pediatrics*, 130(2), 169-178.

- Manzini, E. (2003). Considerações sobre a Elaboração de Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada. In M. C. Marquezine, M. A., Almeida & S. Omote (orgs). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial* (pp. 11-25). Londrina: Eduel.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2004). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Marinho, M., & Caballo, V. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia, saúde e doenças*, 3(2), 141-147.
- Mastin, D. (2010). *General and special education teachers' attitudes toward inclusion of down syndrome students*. EUA, UMI, Proquest.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom. Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Mattos, L. K., & Nuemberg, A. H. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista de educação especial, Santa Maria*, 24(39), 129-142.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992) Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey, & M. Wolery (Eds). *Teaching Infants and preschoolers with disabilities* (pp. 230-255). New York: Merrill, Macmillan Publishing.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 123-147.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação, Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- Memisevic, H. & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, M. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Monteiro, V. (2008). *Atitude dos professores de educação física no ensino de alunos com deficiência: Tradução, validação e análise para a cultura portuguesa do instrumento PEATID-III*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Porto.
- Montgomery, C. B., Alisson, C., Lai, M. C., Cassidy, S., Lahgdon, P. E., & Baron-Cohen, S. (2016). Do adults with high functioning autism or Asperger syndrome differ in empathy and emotion recognition?. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 46(6), 1-10.
- Moraes, C. (2004). *Comportamentos repetitivos, interesses restritos e obsessões em indivíduos com transtorno global do desenvolvimento* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Mota, C., Carvalho, A. & Onofre, C. (2003). Autismo em Inclusão na Escola. PNC 185. Livro de Actas do 7.º Congr s International Autisme-Europe Lisboa 2003. Lisboa: APPDA Lisboa.
- National Research Council (2001). Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. In Catherine Lord & James P. McGee, (Eds.), *Division of Behavioral and Social Sciences and Education* (pp. 211-299). Washington, DC: National Academy Press.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda – A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

- Odom, S. L., & Bailey, D. B. (2000). Inclusive preschool programs: Ecology and child outcomes, In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253-276). Baltimore, MD: Brookes.
- Öhman, A. (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 37(5), 273-280.
- Oliveira, G. (2009). Autismo: diagnóstico e orientação. Parte I – Vigilância. Rastreio e Orientação nos cuidados primários de saúde. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 40(6), 278-287.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Tempo na pedagogia e participação. In, J. Oliveira-Formosinho (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 71 – 96). Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas. (1995). Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Cadernos SNR, nº3. Lisboa: SNR. Retirado de <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf>.
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus Autism Other Dev. Disabl.* 23(1), 15-28.
- Paiva, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade da Extremadura, Badajoz.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3ªed). London: Sage Publications.
- Peña, J. (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger: guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca: Amarú Ediciones.

- Pimentel, J. S. (2005). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pinto, A. I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensão do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*, 24(4), 447–466.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. Atas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação. ISPA. Instituto Universitário. Lisboa.
- Queirós, P., & Graça, A. (2013). A Análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In I. Mesquita, & A., Graça (Org). *Investigação Qualitativa em desporto* (pp. 115-149). Porto: Porto.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12(2), 209-224.
- Reis, H. I. S., Pereira, A. P. S., & Almeida, L. S. (2016). Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira Educação Especial, Marília*, 22(3), 325-336.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roberts, J. E., King-Thomas, L., & Boccia, M. L. (2007). Behavioral indexes of the efficacy of sensory integration therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(5), 555-562.

- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. (pp. 89-102). Porto: Porto Editora.
- Rogers, L. S., & Dawson, G. (2014). *Intervenção Precoce em Crianças com Autismo: Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Rogers, S. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 399-409.
- Rosa, C. C. (2005). Os limites da Inclusão. *Revista Pátio*, 3(2), 8-12.
- Ruiz, J. R.; & Ortega, J. L. (1997). As Perturbações da Linguagem. In R. Bautista (Eds). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 83-110). Lisboa: Dinalivro.
- Salvadó-Salavado, B., Palau-Baduell, M., Clofent-Torrentó, M., Montero-Camacho, M., & Hernández-Latorre, M. A. (2012). Modelos de intervención global en personas com trastorno del espectro autista. *Revista de Neurologia*, 54(1), 63-71.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 105-149.
- Sancho, J., & Hernández, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Sandall, S. & Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora. Coleção criança e intervenção precoce.

- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool: On the conditions of adults? Preschool staffs concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 280(5), 619-631.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227 - 234.
- Serrano, A. M. S. P. H., & Afonso, J. L. (2010). Educação de Infância em Contextos Inclusivos: Uma experiência acerca da Inclusão em cinco países Europeus. *Revista Diversidades*, 27, 17-20.
- Serrano, A. M. S. P. H., & Pereira, A. P. (2011). Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Revista Educação Especial*, 4(40), 163-80.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com autismo. Compreender o tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. & Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 116-131.
- Silva, M. O. E. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. *Inclusão*, 2, 33-48.
- Silva, M. O. E. (2008). Inclusão e Formação Docente. *Ecos- Revista Científica*, 10(2), 479-498.

- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 256-264.
- Stevens, M.; Washington, A.; Rice, C.; Jenner, W.; Ottolino, J.; Clancy, K.; & *et al.* (2007). *Prevalence of the autism spectrum disorders (ASDs) in multiple areas of the United States, 2000 and 2002*. Atalanta, GA: Center for Disease Control and Prevention.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2009). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomchek, S. D.; & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the Short Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 190-200.
- Tuchman, R., & Rapin, I. (2009). *Autismo: Abordagem neurobiológica*. São Paulo: Artmed.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Espanha: Ministério da Educação e Ciência.
- Walden, T., & Hurley, J. (2008). A Developmental Approach to Understanding Atypical Development. In T. Charman, & W. Stone (Eds), *Social & Communication Development in Autism Spectrum Disorders* (pp. 269-295). New York: The Guilford Press.
- Wall, K. (2010). *Autism and early years practice*. London: Sage Publications Ltd.

- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215-222.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2010). The Development of Peer Interaction in Infancy: Exploring the Dyadic Processes. *Social Development*, 19(2), 348-368.
- Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? *Res. Dev. Disabil.*, 32(2), 786-773.
- Wolery, M., & Wilbers, J. S. (1994). Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. In M. Wolery & J. S. Wilbers (Eds), *Including children with special needs in early childhood programs*. Washington: NAEYC.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Universidad del CEMA, CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo.
- Yang, T. R. Wolfberg, P. J., Wu, S. C., & Kwy, P. Y. (2003). Supporting children on the Autism spectrum in peer play at home and school: Piloting the integrated play groups model in Taiwan. *Autism*, 7(4), 437-453.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO A: AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Braga, 15 de março de 2017

Exmo. Senhor (a)

Diretor (a) do (a) _____

Sou aluna do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Intervenção Precoce, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, e encontro-me a realizar a Dissertação Final sob a orientação da Doutora Ana Paula da Silva Pereira.

O meu estudo, intitulado “Como promover a participação de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em salas do pré-escolar? As Perspetivas de Educadoras do Ensino Regular e da Educação Especial”, visa analisar e compreender o modo como se promove a participação de crianças com PEA em salas do Pré-escolar de acordo com as várias perspetivas e experiências das Educadoras.

O estudo assume um carácter qualitativo com a finalidade de recolher e analisar dados que vão de encontro com o tema. Para isso, ao longo do estudo, o instrumento de recolha a ser utilizado será a entrevista semiestruturada.

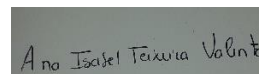
Assim, gostaria de solicitar a vossa colaboração, bem como a vossa autorização para entrar em contacto com as Educadoras que tenham experiência de ter ou já ter tido crianças com PEA nas suas salas, para proceder à recolha de dados.

Importa, ainda, realçar que as informações recolhidas ao longo deste estudo serão confidenciais.

Disponibilizo-me para esclarecimentos e informações que considerem pertinentes, através dos contactos: _____.

Agradeço, desde já a vossa colaboração

Atenciosamente,



ANEXO B: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Consentimento Informado

Eu, abaixo-assinado, declaro que aceito participar no estudo da aluna Ana Isabel Teixeira Valente e que autorizo a utilização dos dados recolhidos para os fins académicos propostos. Declaro que fui informada(o) que os conteúdos serão recolhidos através de uma entrevista semiestruturada, para permitir uma melhor compreensão dos factos. Esta informação será utilizada, exclusivamente, no âmbito do presente estudo académico, onde não serão efetuados quaisquer juízos de valor.

Declaro que fui informada(o) quanto à confidencialidade e anonimato das respostas fornecidas, através da não publicação de nomes, tendo sido garantido que apenas a pessoa responsável pelo estudo terá acesso às respostas.

Declaro que me foi transmitido que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo retirar-me em qualquer fase, sem que exista qualquer tipo de consequência.

Declaro que li, tomei conhecimento e aceito participar no estudo a ser desenvolvido pela aluna Ana Isabel Teixeira Valente, autorizando-a a utilizar a informação recolhida para fins do seu projeto de investigação.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

ANEXO C: GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião para Entrevista Semiestruturada:

Questões Introdutórias:

Idade: _____

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

1. Formação académica: _____

2. Há quanto tempo trabalha no Pré-escolar? _____

Formação especializada na área da Educação Especial (EE)? Sim Não ☐ ☐

Se sim, qual? _____

3. Quando a realizou? _____

4. Onde a realizou? _____

5. Há quantos anos trabalha na EE? _____

6. Há quanto tempo trabalhar com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo nas suas salas do pré-escolar? _____

Questões Abertas de Aprofundamento da Temática:

Objetivo específico: Analisar e compreender os benefícios da inclusão da criança com PEA no contexto do pré-escolar.

1. O que entende por inclusão?
2. Considera importante que as crianças com PEA estejam incluídas no pré-escolar?
Se sim, quais as vantagens dessa inclusão?

Objetivo específico: Analisar e compreender as dificuldades no processo de inclusão da criança com PEA no contexto pré-escolar

1. Apesar dos benefícios, considera que existem algumas dificuldades na inclusão das crianças com PEA nas salas do pré-escolar? Quais as dificuldades que considera mais importantes de destacar?

Objetivo específico: Analisar e compreender de que forma a participação da criança com PEA no pré-escolar influencia a sua aprendizagem e desenvolvimento.

1. De que modo é que considera que a participação da criança com PEA no pré-escolar influencia a sua aprendizagem e desenvolvimento?

Objetivo específico: Analisar e compreender como é potenciada a participação da criança com PEA nas dinâmicas/rotinas do pré-escolar.

1. Que tipo de estratégias costuma utilizar de modo a que a criança com PEA consiga participar nas dinâmicas do pré-escolar?
2. Quais das estratégias que referiu considera serem mais importantes para a promoção da participação das crianças com PEA nessas dinâmicas?

Objetivo específico: Analisar e compreender a importância dos pares na promoção e desenvolvimento da participação da criança com PEA nas dinâmicas e rotinas do pré-escolar.

1. De que modo os pares são importantes na inclusão da criança com PEA no pré-escolar?
2. Como é que as crianças com desenvolvimento típico se relacionam com os pares com PEA? (aceitam, rejeitam, partilham, ajudam)
3. Como é que as crianças com PEA se relacionam com os pares com desenvolvimento típico? (aceitam, rejeitam, partilham, ajudam)
4. Considera que os pares facilitam/ajudam a participação da criança com PEA nas dinâmicas/atividades desenvolvidas no pré-escolar? De que modo?